Province de l'Ontario

Bien faire, mieux faire!

Rapport du Groupe d'étude sur les écoles efficaces
Juin 2001

GROUPE D'ÉTUDE SUR LES ÉCOLES EFFICACES

Lettre de présentation

Juin 2001

L'honorable Janet Ecker
Ministre de l'Éducation

Madame la Ministre,

Nous avons le plaisir de vous présenter *Bien faire, mieux faire : rapport du Groupe d'étude sur les écoles efficaces*.

Ce rapport est le fruit de cinq mois de recherches et de consultations intensives. Nous avons effectué un examen approfondi des études pertinentes et rencontré des experts du domaine de même que des représentantes et représentants de tous les principaux organismes provinciaux du monde de l'éducation qui représentent les élèves, les parents, le personnel enseignant, le personnel de soutien, les directrices et directeurs d'école, les agentes et agents de supervision, les directrices et directeurs de l'éducation et les conseillères et conseillers scolaires. Lors de nos consultations provinciales, nous avons également consulté plus de 1 500 personnes provenant des conseils scolaires de district et d'organismes provinciaux.

Nous remercions toutes les personnes qui ont donné de leur temps et mis à contribution leur expertise pour la préparation de notre rapport.

Pour ce projet, nous avons eu le plaisir de collaborer avec une équipe de personnes peu nombreuses mais talentueuses. Le présent rapport reflète leur expertise, leurs conseils et leur travail acharné. Nous leur sommes reconnaissants d'avoir contribué à l'éducation financée par les deniers publics en Ontario.

Tout au long de notre travail, nous avons été impressionnés par l'importance que revêtent les écoles publiques pour la population ontarienne. Le rôle d'un système d'éducation élémentaire et secondaire de qualité supérieure comme pilier de la démocratie, du bien-être de la population et de l'économie fait l'unanimité.

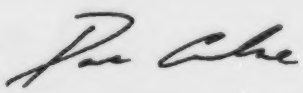
Nous avons conclu que l'aspect de l'éducation qu'il y a lieu de favoriser le plus dans les écoles élémentaires et secondaires est de chercher constamment à se dépasser. Quelle que soit la qualité de l'éducation, on peut toujours faire mieux.

Pour améliorer le rendement des élèves, les écoles doivent se responsabiliser encore plus et se concentrer plus clairement sur des résultats mesurables. Pour ce faire, elles doivent recevoir de la province un soutien continu et ciblé, c'est-à-dire des ressources suffisantes pour bâtir et maintenir leur capacité d'évoluer et de s'améliorer.

Notre rapport propose 36 recommandations qui, nous l'espérons, renforceront les écoles et, surtout, permettront d'améliorer le rendement des élèves. On ne peut apporter de changements significatifs du jour au lendemain, mais ceux que nous recommandons pourraient être mis en oeuvre dès maintenant.

Nous vous remercions de nous avoir donné la chance d'étudier l'efficacité des écoles et de réaliser le présent rapport.

Les chefs de projet,



Dave Cooke

Ann Vanstone

L'équipe du Groupe d'étude

Chef de projet : John Davies
Recherche : Don Beggs, Jodene Dunleavy, Carole Olsen, Margaret Wilson
Communications : Cathy Lofgreen
Administration : Muriel Nahas, Cicily Tang
Rédaction : Patricia Tolmie
Traduction et révision de la version française : François Dionne, René Fitzgerald, Myriam Jarsky
Conception : Fizzz Design Inc.

Table des matières

Lettre de présentation

1. Introduction 1

2. Créer des écoles efficaces 7

3. Appuyer l'excellence dans l'enseignement 13

4. Rendre hommage aux écoles qui se sont améliorées 29

5. Organiser les écoles en vue de favoriser l'amélioration continue 43

6. Examiner le rendement des conseils scolaires 53

7. Sommaire et liste des recommandations 65

Annexes

A. Groupe consultatif 75

B. Organismes consultés 77

C. Évaluation du rendement des écoles et des conseils scolaires dans d'autres territoires 79

Notes 85

Bibliographie sélective 91

Exemples de rapports sur le rendement des écoles 105

1. Introduction

Le premier ministre et la ministre de l'Éducation ont demandé au Groupe d'étude sur les écoles efficaces de recommander des moyens d'améliorer l'efficacité des écoles élémentaires et secondaires financées par les deniers publics de l'Ontario.

Notre rapport se concentre sur quatre mesures qui, à notre avis, permettront d'améliorer l'efficacité des écoles :

1. Favoriser l'excellence en s'assurant que l'Ontario dispose des services d'enseignantes et d'enseignants compétents et bien formés qui enseignent dans leur domaine de compétence.
2. Promouvoir l'amélioration et rendre hommage aux écoles qui se sont améliorées en recueillant des données plus précises sur le rendement, en établissant des objectifs d'amélioration, en mettant en place un processus d'amélioration des écoles, en surveillant les progrès et en récompensant l'excellence.
3. Organiser les écoles en vue de favoriser l'amélioration continue.
4. Examiner la qualité du travail des conseils scolaires de district pour s'assurer que ces derniers favorisent l'amélioration continue de leurs écoles.

Tout au long de nos travaux, nous avons poursuivi un objectif primordial : celui d'élaborer des recommandations qui, si elles sont adoptées, permettront aux écoles de démontrer leur efficacité en améliorant le rendement des élèves, de ***bien faire pour mieux faire***.

Nos élèves représentent l'avenir de l'Ontario. Nous espérons sincèrement que le présent rapport et nos recommandations permettront aux élèves d'exploiter tout leur potentiel, pour leur propre bénéfice et celui de toute la population de la province.

> Il fut un temps où les écoles étaient des écoles et où on laissait l'enseignement aux enseignants. On reconnaît de nos jours qu'un tel système ne peut garantir l'apprentissage des enfants, et qu'un système d'éducation sain doit être ouvert et favoriser l'amélioration et la responsabilité[1].

Il est difficile de déterminer avec précision l'efficacité d'un organe aussi complexe et diversifié qu'un système d'éducation financé par les deniers publics.

Lorsque les Ontariennes et les Ontariens font la promotion de leur province ailleurs au Canada et à l'étranger, ils soulignent souvent les normes « élevées » de l'Ontario en matière d'éducation. Chez eux, pourtant, ils condamnent ces mêmes normes, qu'ils trouvent trop basses.

L'amélioration est un travail d'équipe.

– Intervention lors des consultations

D'après un sondage mené récemment, seulement 55 pour 100 des parents de l'Ontario sont satisfaits du système scolaire en général. Cependant, 82 pour 100 se disent satisfaits de l'école que fréquente leur enfant le plus âgé[2].

Il semble que le point de vue de la population ontarienne sur l'efficacité et la qualité du système d'éducation varie selon les circonstances.

L'efficacité perçue du système d'éducation est importante car elle est liée au soutien du public à l'égard des écoles élémentaires et secondaires financées par les deniers publics. En bout de ligne, ce soutien repose sur la volonté des intervenants du système d'éducation de l'améliorer continuellement et de rendre compte de ses résultats. Si nos écoles peuvent démontrer que le rendement des élèves s'améliore, elles continueront de jouir de la faveur du public, comme c'est le cas depuis les débuts de l'histoire de la province.

Il ne fait aucun doute que la population ontarienne tient absolument à l'existence d'un système d'éducation public solide. Nous l'avons clairement constaté au cours des cinq derniers mois dans nos discussions avec les intervenants : élèves, parents, enseignantes et enseignants, directrices et directeurs d'école, autres membres du personnel des conseils scolaires de district, agentes et agents de supervision, directrices et directeurs de l'éducation, conseillères et conseillers scolaires et chefs de file du monde de l'éducation et d'autres organismes.

Nos observations ailleurs dans le monde nous apprennent que pour améliorer les écoles et le rendement des élèves, il faut que toutes les composantes du système d'éducation soient orientées vers un seul et même objectif : favoriser le rendement et la réussite des élèves. Toutes nos activités, qu'il s'agisse des réformes à l'échelle de la province ou des changements mis en oeuvre dans des écoles particulières, doivent être évaluées au regard des améliorations qu'elles permettent d'apporter.

Les systèmes efficaces de responsabilisation font trois choses : 1) ils encouragent la conformité de l'enseignement au curriculum; 2) ils favorisent l'analyse et l'utilisation des données; 3) ils attirent l'attention sur l'amélioration continue.

– EdSource, *National Accountability Movement Offers Lessons for California*, mai 2000, <http://www.edsource.org/nat_acc_mov.html>.

Les conseils scolaires de district et les écoles sont conscientes du fait que l'amélioration continue n'est pas le tout dernier concept à la mode que l'on finira par oublier. En effet, le public a indiqué clairement qu'il s'attend à ce que le ministère de l'Éducation, les conseils et les écoles répondent de l'amélioration du rendement des élèves. Nous convenons que tous les partenaires du système doivent rendre compte de leurs activités, mais ce n'est là qu'un moyen parmi d'autres d'obtenir des améliorations. Il faut également faire en sorte que le système ait la capacité de s'améliorer.

Dans le présent rapport, nous recommandons des étapes qui, selon nous, doivent être franchies pour assurer l'obligation de rendre des comptes et créer une capacité d'amélioration. Nos discussions sur l'excellence dans l'enseignement, la reconnaissance de l'amélioration, l'organisation des écoles en vue de favoriser l'amélioration continue et l'examen du travail effectué témoignent de notre conviction que tous les élèves peuvent apprendre et que *toutes* les écoles peuvent être efficaces, pourvu que le soutien et les incitatifs nécessaires soient en place.

Notre mandat

En janvier 2001, la ministre de l'Éducation a nommé Dave Cooke et Ann Vanstone, anciens coprésidents de la Commission de l'amélioration de l'éducation, chefs de projet du Groupe d'étude sur les écoles efficaces. Nous avons été chargés de mener un examen des pratiques des écoles et des conseils scolaires qui influent directement sur l'apprentissage et le rendement des élèves, et de formuler des recommandations sur les aspects suivants :

- La meilleure façon d'organiser les écoles en vue d'appuyer l'amélioration continue. Seront examinés entre autres la structure des écoles, l'affectation du personnel, l'utilisation des ressources disponibles, l'emploi du temps et l'influence de ces éléments organisationnels sur l'apprentissage.
- La façon de reconnaître les écoles individuelles qui ont apporté des améliorations à l'apprentissage et au rendement des élèves.
- Les mécanismes d'appui continu à l'excellence en enseignement selon le Programme ontarien d'évaluation du personnel enseignant. Fondés sur les recherches et les pratiques exemplaires au niveau des écoles, ces mécanismes serviront à encourager et à reconnaître l'excellence.
- Les plans que devrait mettre en oeuvre le ministère de l'Éducation pour examiner les conseils scolaires de façon continue afin de s'assurer qu'ils emploient les ressources le plus efficacement possible en vue d'améliorer l'apprentissage et le rendement des élèves[3].

Pendant nos travaux sur ces quatre aspects, nous avons étudié et discuté un large éventail de facteurs touchant l'efficacité et l'amélioration. D'autres facteurs d'intérêt, notamment le curriculum, échappaient à notre mandat. Nous croyons que ces facteurs doivent être pris en compte dans le débat sur l'efficacité des écoles qui se poursuivra après le dépôt de notre rapport; toutefois, ils ne sont pas abordés dans ces pages.

Nos travaux

L'une de nos premières mesures a été de constituer un groupe consultatif composé de représentantes et de représentants d'organismes provinciaux de l'éducation (voir la liste des membres à l'annexe A). Depuis janvier 2001, le groupe consultatif s'est réuni à quatre reprises pour faire des observations sur nos recherches, les questions posées lors des consultations et les exemples de rapports sur le rendement des écoles que nous avons élaborés (et qui sont reproduits à la fin du rapport). Ce groupe a beaucoup contribué à nos délibérations, et nous le remercions de son aide.

En avril 2001, nous avons consulté des représentantes et représentants des 72 conseils scolaires de district et 33 administrations scolaires de la province. Pendant ces consultations, tenue dans neuf localités, plus de 1 100 personnes (élèves du secondaire, parents, personnel enseignant et non enseignant des conseils scolaires, directrices et directeurs d'école, directrices et directeurs de l'éducation, conseillères et conseillers scolaires) nous ont fait part de leur point de vue sur les questions à l'étude.

Nous avons également rencontré plus de 400 membres d'organismes provinciaux du monde de l'éducation qui représentent les élèves, les parents, le personnel enseignant, le personnel de soutien, les directrices et directeurs d'école, les agentes et agents de supervision, les directrices et directeurs de l'éducation et les conseillères et conseillers scolaires (voir la liste de ces organismes à l'annexe B). En outre, nous avons parlé à des experts qui ont étudié l'efficacité et l'amélioration continue dans les écoles et les conseils scolaires.

Pour l'une de nos dernières consultations, nous avons visité une école élémentaire et rencontré des élèves de la 2^{e} à la 8^{e} année. Cette expérience a été un point saillant de nos travaux, et a compté parmi nos consultations les plus agréables et les plus enrichissantes. Nous remercions ces élèves de nous avoir dit ce qu'ils apprécient dans leur école et ce qu'ils feraient pour améliorer les choses.

Enfin, nous avons effectué des analyses documentaires sur les écoles efficaces, l'excellence en enseignement, le leadership dans les écoles, le contrôle du rendement des écoles et des conseils scolaires, la création de capacités et l'amélioration des écoles, l'auto-évaluation des écoles, l'examen indépendant d'écoles et de conseils, l'organisation scolaire (p. ex., nombre d'élèves par classe et temps d'enseignement) et l'obligation de rendre des comptes. Nous avons recueilli des exemples de mesures qu'ont prises d'autres provinces canadiennes ainsi que les États-Unis, la Grande-Bretagne, l'Australie et d'autres pays pour améliorer le rendement des élèves. Nous avons consulté des experts de nombreux territoires, tant des chercheurs que des éducatrices et éducateurs, qui ont acquis de l'expérience et de l'expertise dans les stratégies visant à améliorer le rendement des élèves. (Le présent rapport contient une bibliographie sélective sur chacun des sujets traités.)

2. Créer des écoles efficaces

Points de vue sur l'efficacité

À la fin des années 1960, des chercheurs américains ont commencé à comprendre pourquoi certaines écoles parvenaient à obtenir un rendement élevé des élèves, malgré les difficultés que causait leur situation (concernant des aspects tels que la race, le sexe et la situation socio-économique). Les premières recherches sur les écoles efficaces ont révélé que les écoles peuvent favoriser l'apprentissage de *tous* les élèves, si toutes les conditions sont réunies[4].

De nos jours, la recherche sur les écoles efficaces transcende la question de savoir si les écoles peuvent ou non influer sur le rendement des élèves, car il est évident qu'elles exercent bel et bien une influence[5]. Les chercheurs et décideurs s'entendent plutôt pour déterminer ce qui rend une école efficace, et exploiter ces connaissances pour aider les écoles en difficulté et faire en sorte que les bonnes écoles s'améliorent encore plus. En d'autres mots, les résultats des recherches devraient servir à l'amélioration continue de toutes les écoles[6].

Des chercheurs du Canada, des États-Unis et de Grande-Bretagne, trois pays qui ont acquis beaucoup d'expérience dans ce domaine, ont dressé un grand nombre de listes de critères d'efficacité. Un examen de leurs travaux nous a permis de conclure que dans les écoles efficaces, les 10 conditions suivantes sont réunies :

- On s'attend à ce que tous les élèves aient un rendement élevé.
- L'enseignement est de qualité supérieure.
- Il existe un milieu d'apprentissage positif.
- Le personnel enseignant a une connaissance approfondie du curriculum.

Une bonne école doit donc non seulement créer une atmosphère positive caractérisée par des liens positifs entre élèves et personnel enseignant, un leadership éclairé et un programme d'activités parascolaires élargi, mais également fournir des programmes qui répondent aux aspirations professionnelles de tous les élèves, des services aux élèves qui sont conçus pour appuyer leurs objectifs de carrière et des occasions d'améliorer le rendement scolaire et de permettre au plus grand nombre possible d'élèves d'obtenir leur diplôme d'études secondaires.

– A.J.C. King et M.J. Peart, *The Good School: Strategies for Making Secondary Schools Effective*, Toronto, Fédération des enseignantes et enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, 1990, p. 1.

- Les jours scolaires sont structurés de façon à maximiser le temps d'apprentissage.
- Les parents participent à l'éducation de leurs enfants.
- Le personnel enseignant cherche à apporter des améliorations.
- Des objectifs d'amélioration du rendement sont établis et respectés.
- Le rendement des élèves est étroitement surveillé et communiqué régulièrement.
- Les réussites sont soulignées.

Tous s'entendraient probablement pour affirmer que ces critères représentent pour les gouvernements, les conseils et les écoles des repères utiles sur lesquels s'appuyer au moment d'apporter des améliorations. Cependant, les études sur les écoles efficaces font l'objet de critiques dont il faut tenir compte avant de s'en inspirer pour améliorer le système d'éducation de l'Ontario.

Ainsi, de nombreux chercheurs et éducateurs déplorent que ces études s'appuient trop sur les résultats scolaires comme seule mesure d'efficacité. On craint que ce faisant, d'autres facteurs qui reflètent l'expérience scolaire des élèves et du personnel enseignant ne soient négligés.

Nous partageons cette inquiétude. À notre avis, la définition et la mesure de l'efficacité devraient reposer sur des mesures standard des résultats scolaires, comme les notes, et sur d'autres mesures telles que l'assiduité, le taux de satisfaction des élèves et des parents à l'égard des écoles ainsi que le soutien et l'encouragement reçus des écoles (d'après des sondages simples).

Les chercheurs ont également mis en garde les gouvernements contre l'adoption d'une seule liste de critères concernant les écoles efficaces. Pendant nos consultations, les élèves, les parents, le personnel enseignant, le personnel de soutien, les directrices et directeurs de l'éducation, les conseillères et conseillers scolaires ainsi que les représentantes et représentants des organismes provinciaux de l'éducation nous ont dit qu'ils appuieraient la création d'un cadre provincial énumérant les caractéristiques des écoles efficaces, qui servirait de ***guide*** ou de ***repère*** pour améliorer les conseils et les écoles. Comme les critiques des études sur les écoles efficaces, toutefois, les gens à qui nous avons parlé se sont entendus pour dire que l'efficacité et l'amélioration ne peuvent être évaluées au regard d'un seul ensemble de caractéristiques et des résultats des tests de 3^{e}, 6^{e}, 9^{e} et 10^{e} années administrés par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation de l'Ontario (OQRE).

Ces intervenants croient que pour être efficaces, les écoles doivent également :

- viser la réussite de tous les élèves;
- s'appuyer sur les résultats aux tests de l'OQRE et à d'autres tests pour améliorer le rendement des élèves;

- partager leurs pratiques exemplaires et utiliser celles d'autres écoles pour orienter leurs améliorations;
- créer un esprit scolaire dynamique, comme le démontre un programme complet d'activités parascolaires;
- se concentrer sur tous les aspects de l'éducation (c.-à-d. sur le développement scolaire, spirituel, émotif, social et physique de l'enfant);
- entretenir des rapports étroits avec la collectivité et disposer d'une association de parents dynamique;
- favoriser une attitude positive à l'égard de l'apprentissage;
- reconnaître l'excellence des élèves et du personnel;
- encourager la diversité.

Tous les intervenants, des élèves aux conseillères et conseillers scolaires, nous ont rappelé que les repères communs d'efficacité, pour être utiles dans la planification de l'amélioration des écoles, doivent être fondés sur les besoins des élèves et sur le point de vue général de tous ceux qui ont un intérêt dans l'amélioration du rendement des élèves. Ils nous ont conseillé de ne pas définir l'efficacité scolaire de façon à ce qu'il soit difficile pour les écoles de tenir compte des besoins locaux et des priorités du système d'éducation au moment de planifier les améliorations.

Par exemple, des représentantes et représentants des écoles catholiques ont souligné que la foi catholique était au coeur de leur définition d'efficacité :

> Bien que nous ayons des points en commun avec d'autres systèmes, les écoles catholiques ne sont pas des écoles laïques qui offrent un cours supplémentaire d'éducation religieuse. Tout ce que nous faisons dans les écoles catholiques est fondé sur notre mission et notre vision catholiques[7].

Les participantes et participants des écoles de langue française nous ont également parlé de l'importance de préserver et de favoriser la langue, la culture et les institutions françaises dans les écoles :

> Les sentiments de satisfaction, de sécurité et de confiance en soi qu'une communauté de l'éducation doit créer dans les écoles contribuent à créer une atmosphère propice à l'apprentissage. Pour les écoles franco-ontariennes, ces qualités sont particulièrement cruciales pour inculquer aux élèves l'appréciation de leur culture et la volonté de vivre et de travailler en français[8].

Toutes les écoles et communautés scolaires ont des traits et besoins particuliers qui influent sur la notion d'efficacité. Outre les écoles catholiques et de langue

Pour améliorer notre école, nous proposons des récréations plus longues, des livres plus récents à la bibliothèque, une infirmière, plus de secrétaires, plus d'ordinateurs en classe, des terrains de jeux améliorés et des enseignantes et enseignants d'informatique et de musique.

– Élèves d'une école élémentaire

Il est primordial de favoriser l'apprentissage de *tous* les élèves. Les élèves doivent contribuer à l'examen de la situation actuelle et aux mesures prises pour l'améliorer. Il faut éviter que les adultes débattent seuls de ce dont les élèves ont besoin et prennent des décisions sans les consulter.

– Michael Fullan, préface de l'ouvrage de Lorna M. Earl et Linda E. Lee, *Evaluation of the Manitoba School Improvement Program*, Winnipeg, Manitoba School Improvement Program, 1998, p. i. Également accessible en ligne à <http://improveschools.web.net/tempeval.pdf>.

française, l'Ontario compte des écoles que fréquentent des populations d'élèves multilingues, multiculturelles et autochtones ainsi que des écoles situées dans des régions éloignées, qui auront chacune un point de vue différent sur ce qui fait l'efficacité d'une école.

Les administratrices et administrateurs des conseils et des écoles doivent tenir compte de l'opinion de tous les intervenants, y compris des élèves, et collaborer avec eux pour répondre à deux questions fondamentales : Qu'est-ce qui compte le plus pour nous? Que pouvons-nous faire pour améliorer le plus le rendement des élèves?

Des pressions et du soutien

Les élèves, les parents, le personnel enseignant et non enseignant ainsi que les directrices et directeurs d'école de l'Ontario et d'autres territoires tentent de définir l'efficacité et d'établir des objectifs d'amélioration. La recherche, qui s'appuie en bonne partie sur l'expérience des écoles qui mettent en oeuvre des améliorations, nous apprend que pour assurer l'amélioration continue des écoles, il ne suffit pas de savoir ce qui fait qu'une école est efficace. Les responsables de la planification, de la mise en oeuvre et de l'évaluation des changements doivent également savoir comment s'y prendre pour améliorer les écoles[9].

D'après les chercheurs, les changements en matière d'éducation doivent toujours comprendre une part de pression et de soutien[10].

Ces pressions, qu'elles soient exercées par la province par l'entremise d'un cadre de responsabilité ou par l'école elle-même dans le cadre de la planification des améliorations, représentent un appel aux éducateurs locaux, que l'on invite à tenir compte des aspects fondamentaux de la réforme[11]. Le soutien, par contre, reconnaît que les écoles, particulièrement celles qui éprouvent des difficultés, ont besoin de motivation, de compétences et de ressources (temps, matériel, accès à l'expertise) pour créer des capacités d'amélioration continue[12].

Au cours des cinq dernières années, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a entrepris une série de réformes dans le secteur de l'éducation : nouveau curriculum pour les paliers élémentaire et secondaire, tests provinciaux, rapports sur le rendement des élèves, nouveau régime de gestion, nouveau modèle de financement, nouvelles méthodes de formation et d'évaluation du personnel enseignant. Les conseils et les écoles s'adaptent à ces réformes et mettent tout en oeuvre pour relever les défis qu'elles présentent. À notre avis, cependant, le système d'éducation de l'Ontario n'est pas encore parvenu à un équilibre entre les pressions et le soutien. Nous devons nous assurer que des pressions sont exercées pour favoriser l'amélioration, mais qu'un soutien suffisant est également fourni pour aider les conseils et les écoles à s'améliorer.

Le ministère de l'Éducation doit s'assurer à la fois d'exercer des pressions et de fournir du soutien. Il peut, par exemple :

- élaborer une vision de l'éducation en Ontario (éclaircir les objectifs de la province en matière d'éducation);
- établir une série de normes de rendement pour les écoles et les conseils scolaires;
- établir des cibles provinciales concernant l'amélioration du rendement des élèves;
- veiller à ce que les outils d'évaluation du rendement des élèves (tels que les tests provinciaux) soient bien adaptés aux normes de rendement imposées aux écoles;
- fournir des ressources suffisantes et appropriées afin d'atteindre les objectifs provinciaux en matière d'éducation;
- établir un cadre de responsabilité complet qui comprend les aspects suivants :
  - définition claire des rôles et responsabilités (qui fait quoi);
  - mécanismes d'évaluation du rendement dans l'ensemble du système (p. ex., examen des écoles et des conseils scolaires);
  - stratégies d'aide aux écoles en difficulté (p. ex., pour l'établissement d'objectifs et la planification des améliorations);
  - mécanismes de reconnaissance des écoles efficaces (celles qui ont fait preuve d'une amélioration sensible et celles où les élèves ont un rendement très élevé);
  - moyens de communication des résultats au public (p. ex, rapports sur le rendement des écoles).

Ces dernières années, de nombreux conseils et écoles de Grande-Bretagne et des États-Unis ont fait preuve d'une capacité considérable de s'adapter aux pressions exercées au palier local, dans les comtés, dans les États et à l'échelle du pays en vue d'améliorer et de responsabiliser l'éducation. Ces pays reconnaissent que le gouvernement central doit donner aux écoles le soutien dont elles ont besoin pour mettre en oeuvre des changements durables.

Afin de donner aux écoles de l'Ontario la capacité d'assurer une amélioration continue, nous croyons que le ministère de l'Éducation doit renforcer son soutien aux conseils scolaires et aux écoles dans les secteurs les plus susceptibles d'influer sur le rendement des élèves. Au chapitre 6, nous soulignons que les conseils scolaires partagent cette responsabilité. Ils doivent également aider leurs écoles à s'améliorer à la fois par des pressions et du soutien.

La réforme fondée sur des normes consiste à établir des normes claires sur ce que les élèves doivent apprendre et à se servir de ces normes pour motiver d'autres changements au système, p. ex., sur le plan du curriculum, de l'évaluation ou du perfectionnement professionnel.

– Heidi Glidden, *Making Standards Matter 1999*, American Federation of Teachers, Educational Issues Dept., vol. 1, <http://aft.org/edissues/standards99/toc.htm>.

Les chercheurs ont conclu que la priorité des gouvernements et des conseils devrait être la qualité de l'enseignement :

> Le facteur qui influe le plus sur le rendement des élèves est la qualité de l'enseignement, qui comprend la qualité du curriculum, de la pédagogie et de l'évaluation. À son tour, l'enseignement dépend de la capacité de l'école, c'est-à-dire de la somme des connaissances, des compétences et des intérêts du personnel enseignant, de même que de la vigueur de la communauté professionnelle et de la cohérence du programme scolaire[13].

Nous avons donc choisi d'aborder, pour commencer, la partie de notre mandat qui porte sur l'excellence du personnel enseignant.

3. Appuyer l'excellence dans l'enseignement

Tous les élèves méritent d'avoir des enseignantes et des enseignants bien informés, qualifiés et compétents. Des enseignantes et des enseignants efficaces sont essentiels à l'amélioration du rendement des élèves et à l'efficacité des écoles.

Les recherches confirment ce que nous ont dit les participants aux consultations, et ce que les parents, le personnel enseignant et les élèves savent depuis toujours, à savoir que le meilleur moyen d'améliorer le rendement des élèves consiste à s'assurer que le personnel enseignant est efficace.

D'après nombre d'indications, le rendement des élèves repose en bonne partie sur les capacités de l'enseignante ou de l'enseignant, c'est-à-dire l'ensemble de sa formation et de son expérience[14], et ce que les enseignantes et enseignants experts savent et font repose dans une grande mesure sur la matière et l'année scolaire[15]. En d'autres mots, le savoir-faire du personnel enseignant repose sur les cours suivis à l'université (ou, dans le cas des matières techniques, leur expertise technique) et sur la formation reçue dans l'enseignement à des élèves d'une certaine catégorie d'âge (p. ex., cycle primaire, pré-adolescence, palier secondaire). Ce double fondement détermine à la fois comment les enseignantes et enseignants acquièrent leurs qualifications et les matières auxquelles ils sont affectés.

Il y a également de nombreuses indications selon lesquelles les écoles où les élèves qui ont un rendement élevé sont dirigées de façon dynamique et efficace. Le rôle de la directrice ou du directeur d'école est crucial lorsque qu'il s'agit de développer la capacité de tout le personnel de l'école de faire équipe pour favoriser l'amélioration continue du rendement des élèves.

Dans le présent chapitre, nous nous penchons sur le personnel enseignant, ses besoins et les besoins de la direction de l'école.

L'ENSEIGNANTE OU L'ENSEIGNANT EFFICACE

Les bons enseignants et enseignantes partagent une même passion : façonner de jeunes cerveaux et transmettre leurs connaissances et leurs talents.

Ils partagent également d'autres qualités. Par exemple, ils ne cessent pas d'apprendre lorsqu'ils commencent à enseigner. Ils collaborent étroitement avec d'autres enseignantes et enseignants et membres du personnel scolaire. Pour eux, l'école est une famille, et ils comprennent que les gens qui y travaillent partagent la responsabilité d'améliorer le rendement des élèves. Il est essentiel que les enseignantes et enseignants puissent interpréter les résultats de tests en vue d'améliorer le rendement des élèves, mais ils doivent ensuite collaborer avec leurs collègues et les autres membres du personnel pour que ces améliorations soient effectivement apportées[16]. Les bons enseignants et enseignantes savent également collaborer avec les parents, de qui l'enfant reçoit sa première éducation.

La formation et le perfectionnement professionnel du personnel enseignant doivent porter avant tout sur les notions essentielles : le nouveau curriculum, les nouvelles technologies et l'évaluation.

– Intervention lors des consultations

D'après des chercheurs, les enseignantes et enseignants chevronnés devraient avoir une compréhension approfondie des matières qu'ils enseignent et savoir comment les connaissances qui relèvent de ces matières sont créées, organisées, reliées à d'autres disciplines et appliquées concrètement[17]. Ce lien entre la connaissance et le savoir-faire revient dans des études menées en Australie, au Royaume-Uni, aux États-Unis et au Canada[18]. En d'autres mots, il est difficile d'enseigner ce qu'on ignore.

Nous avons parlé à un enseignant d'histoire qui a décrit comment il s'est senti quand on l'a affecté à l'enseignement des mathématiques. « J'avais peur », a-t-il dit. Cette expérience l'a bouleversé, et il en ressentait encore les effets des mois plus tard.

Pendant nos consultations, la vaste majorité des élèves, des parents, du personnel enseignant, du personnel de soutien et des conseillères et conseillers scolaires de toute la province ont réclamé que les enseignantes et enseignants n'enseignent que les matières pour lesquelles ils sont qualifiés. Il ne s'agit pas de faire un spécialiste de chaque enseignante ou enseignant (bien que de nombreux intervenants réclament des compétences améliorées dans l'enseignement de la lecture, de l'écriture et du calcul, même au palier primaire). Cependant, le curriculum que l'enseignante ou l'enseignant est appelé à enseigner doit reposer sur la formation qu'il a reçue[19].

Les enseignantes et enseignants qui n'ont pas une connaissance approfondie de leur matière auront de la difficulté à améliorer le rendement des élèves. Le nouveau curriculum élémentaire et secondaire de l'Ontario a reçu un appui solide du personnel enseignant, mais il pose de nouvelles difficultés. Celles-ci et l'étude citée plus haut donnent à penser qu'il y a lieu de revoir certaines pratiques.

L'offre de personnel enseignant

De nombreux participants et participantes aux consultations ont fait part de leurs inquiétudes concernant l'offre actuelle et future de personnel enseignant. Cette question nécessite une attention immédiate pour plusieurs raisons, mais surtout parce qu'il est impossible d'améliorer les écoles et le rendement des élèves si l'on ne dispose pas d'un nombre suffisant d'enseignantes et d'enseignants qualifiés.

Les enseignantes et les enseignants qui viennent enseigner dans les écoles de l'Ontario ont différents antécédents : il peut s'agir de diplômés des facultés d'éducation de l'Ontario, d'enseignantes ou d'enseignants formés ailleurs au Canada, de diplômés universitaires de l'Ontario qui suivent leur formation en éducation dans d'autres pays et de personnes qui ont immigré en Ontario. À l'heure actuelle, l'offre de personnel enseignant est précaire. Les demandes d'admission aux facultés d'éducation sont à la baisse; le nombre de postulants dépasse toujours le nombre de postes, mais ces postulants ne répondent pas nécessairement aux besoins du système. Par exemple, les deux programmes de formation en enseignement de langue française de la province présentent un effectif faible compte tenu du nombre d'enseignantes et d'enseignants francophones dont on a besoin. Cette situation a de graves conséquences pour les écoles de langue française de l'Ontario.

Dans une telle situation, les conseils pourraient juger nécessaire d'embaucher temporairement des personnes qui ne sont pas qualifiées pour enseigner en Ontario. Il existe deux moyens de le faire. Le premier consiste à invoquer une disposition qui permet aux conseils scolaires de district d'embaucher en cas d'urgence une personne d'au moins dix-huit ans qui détient un diplôme d'études secondaires de l'Ontario pour une courte période[20]. Le ministère de l'Éducation ne dispose d'aucun système qui lui permette de surveiller le recours à cette disposition, bien que selon des reportages, il soit à la hausse.

Le second moyen consiste pour le conseil scolaire de district à obtenir une « permission intérimaire » du ministre de l'Éducation, qui autorise le conseil à embaucher une personne qui n'a pas de brevet d'enseignement pour une période pouvant aller jusqu'à un an[21]. Le nombre de tels enseignants et enseignantes a fortement augmenté dans les écoles.

Outre la hausse du nombre d'enseignantes et d'enseignants temporaires dépourvus de brevet d'enseignement, on relève également une augmentation sensible du nombre d'enseignantes et d'enseignants qui sont affectés à des matières pour lesquelles ils ne sont pas qualifiés, sans doute à cause d'une pénurie de personnel dans ces matières. Par exemple, nous savons qu'il y a une chute vertigineuse du nombre d'enseignantes et d'enseignants qualifiés pour enseigner les mathématiques, les sciences, la technologie et le français. (Nous abordons plus loin la question du personnel enseignant affecté à des matières étrangères à leur domaine de spécialité.)

Pour la première fois depuis les années 1960, l'offre de personnel enseignant suscite des inquiétudes en Ontario. Toutefois, faute de données fiables sur l'offre et la demande, il est difficile de prendre des mesures pour qu'un nombre approprié d'enseignantes et d'enseignants soient disponibles dans les matières pertinentes. Des renseignements plus précis sur les pénuries et leurs causes nous aideraient à améliorer les stratégies de recrutement.

Le ministère de l'Éducation collabore avec différents partenaires du système d'éducation en vue d'améliorer sa capacité de gérer l'offre et la demande de personnel enseignant. Nous croyons que ces travaux devraient être élargis afin de recueillir un éventail complet de renseignements pour analyse. À notre avis, le Ministère devrait s'y livrer en permanence en collaboration avec des organismes provinciaux du monde de l'éducation.

Recommandation 1 : Le ministère de l'Éducation et l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario devraient :

a. **élaborer à partir de leurs bases de données respectives un système conjoint en vue de recueillir des renseignements fiables (notamment sur l'affectation d'enseignantes et d'enseignants à des matières et à des années d'études qui ne font pas partie de leur domaine de spécialité, et le recours à la disposition sur l'embauche d'urgence de personnel non titulaire de brevet d'enseignement et aux permissions intérimaires);**

b. **utiliser les renseignements ainsi recueillis pour fournir des conseils éclairés et raisonnables aux ministères concernés, aux facultés d'éducation et aux conseils scolaires de district sur les questions touchant l'offre et la demande de personnel enseignant.**

Comme nous l'avons indiqué, la ministre de l'Éducation accorde des permissions intérimaires; cependant, c'est l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario qui est responsable des autres aspects de l'accréditation du personnel enseignant. Cette situation est inefficace et suscite de la confusion. Nous croyons que toutes les décisions relatives aux qualifications du personnel enseignant devraient incomber à un seul organisme de réglementation.

Recommandation 2 : Le ministère de l'Éducation devrait confier à l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario le pouvoir d'accorder des permissions intérimaires.

Formation du personnel enseignant

Nous devons nous assurer que les programmes de formation du personnel enseignant sont uniformes pour que tous les nouveaux enseignants et enseignantes possèdent les compétences et les connaissances nécessaires pour enseigner.

– Intervention lors des consultations

À toutes les séances de consultation, nous avons constaté que les gens réclament l'amélioration des programmes des facultés d'éducation en Ontario. Ainsi, on nous a dit que les nouveaux enseignants et enseignantes devraient être mieux préparés à enseigner le nouveau curriculum et à répondre aux besoins des élèves en difficulté qui sont intégrés dans les classes ordinaires.

La crédibilité du système d'éducation repose en partie sur l'existence de programmes de formation du personnel enseignant de haute qualité. En vertu de la *Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*, c'est à l'Ordre qu'il revient d'accréditer ces programmes. Depuis trois ans, l'Ordre a examiné l'accréditation de 10 facultés d'éducation de l'Ontario, avec la coopération de celles-ci.

À l'heure actuelle, la participation des facultés à ces examens est volontaire. Nous croyons qu'elle devrait être obligatoire, pour faire en sorte que les facultés offrent les meilleurs programmes de formation préalable et en cours d'emploi qui soient, en vue de répondre aux besoins des écoles de l'Ontario.

Recommandation 3 : Le gouvernement devrait prendre dans les plus brefs délais un règlement sur l'accréditation des facultés d'éducation par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.

Initiation des enseignantes et des enseignants

Le Ministère et les conseils scolaires devraient élaborer des programmes d'initiation et des systèmes d'évaluation du rendement qui sont fondés sur les objectifs du système d'éducation.

– Intervention lors des consultations

La direction des écoles pourrait aider les enseignantes et enseignants en affectant du temps à leur initiation et en instaurant un programme de mentorat.

– Intervention lors des consultations

Le ministère de l'Éducation a annoncé qu'il élaborerait, dans le cadre de ses initiatives d'évaluation du personnel enseignant, un processus d'initiation des nouveaux enseignants et enseignantes[22]. Nous appuyons cette initiative et incitons le Ministère à en faire une priorité.

Ce processus ferait en sorte que tous les débutants seraient supervisés par une enseignante ou un enseignant d'expérience, sous la direction de la directrice ou du directeur d'école. L'enseignante ou l'enseignant chevronné doit donc avoir le temps de travailler avec le débutant. Certains conseils scolaires accordent le temps nécessaire à ces enseignants-mentors, et d'autres versent également de l'argent aux écoles pour permettre aux débutants de visiter d'autres écoles et de participer à des activités de perfectionnement.

Ces aménagements pour les enseignantes et enseignants débutants et leurs mentors se répercutent sur les ressources des écoles, mais d'après les conseils qui les ont mis en oeuvre, l'investissement en vaut la peine. En effet, les élèves reçoivent du débutant un enseignement de meilleure qualité[23].

Pour la première fois depuis les années 1960, l'offre de personnel enseignant suscite des inquiétudes en Ontario. Toutefois, faute de données fiables sur l'offre et la demande, il est difficile de prendre des mesures pour qu'un nombre approprié d'enseignantes et d'enseignants soient disponibles dans les matières pertinentes. Des renseignements plus précis sur les pénuries et leurs causes nous aideraient à améliorer les stratégies de recrutement.

Le ministère de l'Éducation collabore avec différents partenaires du système d'éducation en vue d'améliorer sa capacité de gérer l'offre et la demande de personnel enseignant. Nous croyons que ces travaux devraient être élargis afin de recueillir un éventail complet de renseignements pour analyse. À notre avis, le Ministère devrait s'y livrer en permanence en collaboration avec des organismes provinciaux du monde de l'éducation.

Recommandation 1 : Le ministère de l'Éducation et l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario devraient :

a. élaborer à partir de leurs bases de données respectives un système conjoint en vue de recueillir des renseignements fiables (notamment sur l'affectation d'enseignantes et d'enseignants à des matières et à des années d'études qui ne font pas partie de leur domaine de spécialité, et le recours à la disposition sur l'embauche d'urgence de personnel non titulaire de brevet d'enseignement et aux permissions intérimaires);

b. utiliser les renseignements ainsi recueillis pour fournir des conseils éclairés et raisonnables aux ministères concernés, aux facultés d'éducation et aux conseils scolaires de district sur les questions touchant l'offre et la demande de personnel enseignant.

Comme nous l'avons indiqué, la ministre de l'Éducation accorde des permissions intérimaires; cependant, c'est l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario qui est responsable des autres aspects de l'accréditation du personnel enseignant. Cette situation est inefficace et suscite de la confusion. Nous croyons que toutes les décisions relatives aux qualifications du personnel enseignant devraient incomber à un seul organisme de réglementation.

Recommandation 2 : Le ministère de l'Éducation devrait confier à l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario le pouvoir d'accorder des permissions intérimaires.

Formation du personnel enseignant

Nous devons nous assurer que les programmes de formation du personnel enseignant sont uniformes pour que tous les nouveaux enseignants et enseignantes possèdent les compétences et les connaissances nécessaires pour enseigner.

– Intervention lors des consultations

À toutes les séances de consultation, nous avons constaté que les gens réclament l'amélioration des programmes des facultés d'éducation en Ontario. Ainsi, on nous a dit que les nouveaux enseignants et enseignantes devraient être mieux préparés à enseigner le nouveau curriculum et à répondre aux besoins des élèves en difficulté qui sont intégrés dans les classes ordinaires.

La crédibilité du système d'éducation repose en partie sur l'existence de programmes de formation du personnel enseignant de haute qualité. En vertu de la *Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*, c'est à l'Ordre qu'il revient d'accréditer ces programmes. Depuis trois ans, l'Ordre a examiné l'accréditation de 10 facultés d'éducation de l'Ontario, avec la coopération de celles-ci.

À l'heure actuelle, la participation des facultés à ces examens est volontaire. Nous croyons qu'elle devrait être obligatoire, pour faire en sorte que les facultés offrent les meilleurs programmes de formation préalable et en cours d'emploi qui soient, en vue de répondre aux besoins des écoles de l'Ontario.

Recommandation 3 : Le gouvernement devrait prendre dans les plus brefs délais un règlement sur l'accréditation des facultés d'éducation par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.

Initiation des enseignantes et des enseignants

Le Ministère et les conseils scolaires devraient élaborer des programmes d'initiation et des systèmes d'évaluation du rendement qui sont fondés sur les objectifs du système d'éducation.

– Intervention lors des consultations

Le ministère de l'Éducation a annoncé qu'il élaborerait, dans le cadre de ses initiatives d'évaluation du personnel enseignant, un processus d'initiation des nouveaux enseignants et enseignantes[22]. Nous appuyons cette initiative et incitons le Ministère à en faire une priorité.

La direction des écoles pourrait aider les enseignantes et enseignants en affectant du temps à leur initiation et en instaurant un programme de mentorat.

– Intervention lors des consultations

Ce processus ferait en sorte que tous les débutants seraient supervisés par une enseignante ou un enseignant d'expérience, sous la direction de la directrice ou du directeur d'école. L'enseignante ou l'enseignant chevronné doit donc avoir le temps de travailler avec le débutant. Certains conseils scolaires accordent le temps nécessaire à ces enseignants-mentors, et d'autres versent également de l'argent aux écoles pour permettre aux débutants de visiter d'autres écoles et de participer à des activités de perfectionnement.

Ces aménagements pour les enseignantes et enseignants débutants et leurs mentors se répercutent sur les ressources des écoles, mais d'après les conseils qui les ont mis en oeuvre, l'investissement en vaut la peine. En effet, les élèves reçoivent du débutant un enseignement de meilleure qualité[23].

Recommandation 4 : Le ministère de l'Éducation devrait s'assurer que la formule de financement de l'éducation permet d'affecter des ressources suffisantes pour couvrir les frais de détachement et de formation des nouveaux enseignants et enseignantes *et* des mentors qui participeront au nouveau programme d'initiation des débutants qui fait partie de l'initiative d'évaluation du personnel enseignant du Ministère.

Affectation du personnel enseignant

De la 1re à la 3e année, il est logique, compte tenu du stade de développement des élèves, qu'un seul enseignant titulaire d'un diplôme de formation générale ou de sciences soit responsable de la classe et enseigne la plus grande partie du curriculum. Cependant, à notre avis, ce modèle de longue date devrait être remis en question pour la 4e à la 6e année.

Dans la plupart des écoles élémentaires, les neuf matières prévues dans le curriculum de ces années d'études sont confiées à une seule personne, qui doit les enseigner correctement et de façon coordonnée. Nous croyons que cette exigence est déraisonnable sauf si aucune solution de rechange n'est possible, par exemple, dans les écoles petites et éloignées.

Certaines écoles permettent aux enseignantes et aux enseignants du palier élémentaire d'enseigner les matières qu'ils connaissent le mieux; ainsi, une personne enseigne les mathématiques et les sciences aux élèves d'une ou de plusieurs années d'études, et une autre leur enseigne les langues, les arts et les études sociales. Cette méthode de regroupement des enseignantes et des enseignants pour l'enseignement de groupes de matières connexes relevant de leur domaine de spécialité est intéressante, et nous proposons de la mettre en oeuvre ou d'adopter un modèle semblable dans la mesure du possible dans les écoles élémentaires de toute la province.

Ce changement permettrait d'améliorer le rendement des élèves, et aiderait les facultés d'éducation à définir les préalables que doivent posséder les étudiantes et étudiants diplômés pour suivre leurs programmes de formation en enseignement. Il permettrait également d'élaborer à l'intention du personnel enseignant des activités pratiques et ciblées de perfectionnement professionnel.

Il s'agit là, nous en convenons, d'un changement important qui devrait être échelonné sur plusieurs années.

Recommandation 5 : Le ministère de l'Éducation devrait encourager les écoles à assigner aux enseignantes et aux enseignants de la 4e à la 6e année des groupes de matières connexes.

La réforme du curriculum a fait passer au palier élémentaire certaines notions qui étaient enseignées autrefois au palier secondaire. Ce virage a eu des effets considérables en 7e et 8e années, où toutes les matières du nouveau curriculum nécessitent de la part de l'enseignante ou de l'enseignant des connaissances poussées. Il est donc urgent de hausser le nombre d'enseignantes et d'enseignants des 7e et 8e années qui sont spécialisés dans certaines matières et d'examiner l'affectation du personnel enseignant de ces années d'études, auxquelles à notre avis, le personnel ne devrait enseigner que dans ses domaines de spécialité.

Recommandation 6 : Les conseils scolaires devraient affecter les enseignantes et enseignants des 7e et 8e années à des matières qui correspondent à leurs spécialités d'après leur carte de compétence.

Les études sur les écoles efficaces démontrent de façon convaincante le besoin de mettre fin à la pratique qui consiste à affecter le personnel enseignant à des années d'études et à des matières pour lesquelles il n'est pas qualifié[24]. Les participants aux consultations réclament d'ailleurs eux aussi la fin de cette pratique. Dans les écoles petites et éloignées, ce serait plus difficile, mais la technologie pourrait apporter une solution partielle, et il ne faudrait pas invoquer ces difficultés ponctuelles pour renoncer à ce changement.

Les enseignantes et enseignants devraient être affectés uniquement aux matières et aux années d'études inscrits sur leur carte de compétence. Ceux qui décident d'élargir leur champ de compétence peuvent suivre des cours dans les facultés d'éducation (ce que bon nombre font déjà; voir la section « Perfectionnement professionnel du personnel enseignant » plus bas).

Les élèves et leurs parents sont en droit de s'attendre à ce que les enseignantes et enseignants soient qualifiés dans les matières auxquelles ils sont affectés. En cas de circonstances exceptionnelles, le conseil scolaire devrait veiller à ce que l'enseignante ou l'enseignant termine son perfectionnement *avant* de l'affecter à une matière qui ne figure pas sur sa carte de compétence. La direction de l'école devrait pouvoir garantir aux élèves et aux parents que cette enseignante ou cet enseignant fera preuve du meilleur enseignement possible, conformément aux exigences du Ministère.

Avant tout, nous devons obtenir des renseignements fiables sur l'ampleur de ce problème, faute de quoi il sera impossible de savoir si l'affectation d'enseignantes ou d'enseignants à des matières pour lesquelles ils ne sont pas qualifiés vient exacerber la pénurie de personnel et, le cas échéant, dans quelle mesure.

Recommandation 4 : Le ministère de l'Éducation devrait s'assurer que la formule de financement de l'éducation permet d'affecter des ressources suffisantes pour couvrir les frais de détachement et de formation des nouveaux enseignants et enseignantes *et* des mentors qui participeront au nouveau programme d'initiation des débutants qui fait partie de l'initiative d'évaluation du personnel enseignant du Ministère.

Affectation du personnel enseignant

De la 1re à la 3e année, il est logique, compte tenu du stade de développement des élèves, qu'un seul enseignant titulaire d'un diplôme de formation générale ou de sciences soit responsable de la classe et enseigne la plus grande partie du curriculum. Cependant, à notre avis, ce modèle de longue date devrait être remis en question pour la 4e à la 6e année.

Dans la plupart des écoles élémentaires, les neuf matières prévues dans le curriculum de ces années d'études sont confiées à une seule personne, qui doit les enseigner correctement et de façon coordonnée. Nous croyons que cette exigence est déraisonnable sauf si aucune solution de rechange n'est possible, par exemple, dans les écoles petites et éloignées.

Certaines écoles permettent aux enseignantes et aux enseignants du palier élémentaire d'enseigner les matières qu'ils connaissent le mieux; ainsi, une personne enseigne les mathématiques et les sciences aux élèves d'une ou de plusieurs années d'études, et une autre leur enseigne les langues, les arts et les études sociales. Cette méthode de regroupement des enseignantes et des enseignants pour l'enseignement de groupes de matières connexes relevant de leur domaine de spécialité est intéressante, et nous proposons de la mettre en oeuvre ou d'adopter un modèle semblable dans la mesure du possible dans les écoles élémentaires de toute la province.

Ce changement permettrait d'améliorer le rendement des élèves, et aiderait les facultés d'éducation à définir les préalables que doivent posséder les étudiantes et étudiants diplômés pour suivre leurs programmes de formation en enseignement. Il permettrait également d'élaborer à l'intention du personnel enseignant des activités pratiques et ciblées de perfectionnement professionnel.

Il s'agit là, nous en convenons, d'un changement important qui devrait être échelonné sur plusieurs années.

Recommandation 5 : Le ministère de l'Éducation devrait encourager les écoles à assigner aux enseignantes et aux enseignants de la 4e à la 6e année des groupes de matières connexes.

La réforme du curriculum a fait passer au palier élémentaire certaines notions qui étaient enseignées autrefois au palier secondaire. Ce virage a eu des effets considérables en 7e et 8e années, où toutes les matières du nouveau curriculum nécessitent de la part de l'enseignante ou de l'enseignant des connaissances poussées. Il est donc urgent de hausser le nombre d'enseignantes et d'enseignants des 7e et 8e années qui sont spécialisés dans certaines matières et d'examiner l'affectation du personnel enseignant de ces années d'études, auxquelles à notre avis, le personnel ne devrait enseigner que dans ses domaines de spécialité.

Recommandation 6 : Les conseils scolaires devraient affecter les enseignantes et enseignants des 7e et 8e années à des matières qui correspondent à leurs spécialités d'après leur carte de compétence.

Les études sur les écoles efficaces démontrent de façon convaincante le besoin de mettre fin à la pratique qui consiste à affecter le personnel enseignant à des années d'études et à des matières pour lesquelles il n'est pas qualifié[24]. Les participants aux consultations réclament d'ailleurs eux aussi la fin de cette pratique. Dans les écoles petites et éloignées, ce serait plus difficile, mais la technologie pourrait apporter une solution partielle, et il ne faudrait pas invoquer ces difficultés ponctuelles pour renoncer à ce changement.

Les enseignantes et enseignants devraient être affectés uniquement aux matières et aux années d'études inscrits sur leur carte de compétence. Ceux qui décident d'élargir leur champ de compétence peuvent suivre des cours dans les facultés d'éducation (ce que bon nombre font déjà; voir la section « Perfectionnement professionnel du personnel enseignant » plus bas).

Les élèves et leurs parents sont en droit de s'attendre à ce que les enseignantes et enseignants soient qualifiés dans les matières auxquelles ils sont affectés. En cas de circonstances exceptionnelles, le conseil scolaire devrait veiller à ce que l'enseignante ou l'enseignant termine son perfectionnement *avant* de l'affecter à une matière qui ne figure pas sur sa carte de compétence. La direction de l'école devrait pouvoir garantir aux élèves et aux parents que cette enseignante ou cet enseignant fera preuve du meilleur enseignement possible, conformément aux exigences du Ministère.

Avant tout, nous devons obtenir des renseignements fiables sur l'ampleur de ce problème, faute de quoi il sera impossible de savoir si l'affectation d'enseignantes ou d'enseignants à des matières pour lesquelles ils ne sont pas qualifiés vient exacerber la pénurie de personnel et, le cas échéant, dans quelle mesure.

Deuxièmement, ce problème doit être résolu de façon coordonnée. Comme l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario a pour mandat de superviser la formation, les qualifications et le perfectionnement professionnel du personnel enseignant, le ministère de l'Éducation pourrait envisager de lui confier la surveillance de l'affectation des enseignantes et enseignants à des années d'études et à des matières pour lesquels ils ne sont pas qualifiés. Cette nouvelle tâche serait conforme aux autres responsabilités de l'Ordre en la matière.

Recommandation 7 : Le ministère de l'Éducation devrait mener un examen de la pratique des conseils scolaires de district qui consiste à affecter des enseignantes et des enseignants à des années d'études ou à des matières pour lesquelles ils ne sont pas qualifiés selon leur carte de compétence, et se servir des données ainsi recueillies pour évaluer la prévalence de cette pratique, en déterminer les causes et trouver des solutions, notamment des modifications aux règlements, en vue de favoriser l'amélioration continue des écoles.

Recommandation 8 : Le ministère de l'Éducation, en collaboration avec l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, devrait envisager la possibilité de céder à l'Ordre la responsabilité de réglementer l'affectation d'enseignantes et d'enseignants à des années d'études et à des matières pour lesquelles ils ne sont pas qualifiés.

Perfectionnement professionnel du personnel enseignant

Il est temps d'investir dans la formation en cours d'emploi, surtout dans des matières essentielles comme les mathématiques, les sciences, la lecture et l'écriture.

– Intervention lors des consultations

Le perfectionnement professionnel représente l'un des moyens de favoriser l'excellence dans l'enseignement. Les cours et les activités de perfectionnement doivent être bien conçus et viser à répondre aux besoins actuels et prévus du personnel enseignant et de l'ensemble du système d'éducation.

Pour répondre à ces besoins, il faut créer dans les écoles et le système d'éducation un environnement qui favorise l'éducation permanente. Dans un tel environnement, tout le personnel (enseignant et non enseignant) des écoles et du conseil participerait à des activités d'apprentissage et de formation correspondant à ses besoins professionnels et aux besoins des élèves et de l'école. Ce processus commencerait par l'initiation des enseignantes et des enseignants, dont nous avons déjà parlé, et se poursuivrait tout au long de la carrière des membres du personnel.

On ne dispose pas actuellement de renseignements suffisants sur les besoins du personnel enseignant en matière de perfectionnement professionnel; on peut cependant relever certaines lacunes à cet égard. Ainsi, la grande majorité des

Deuxièmement, ce problème doit être résolu de façon coordonnée. Comme l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario a pour mandat de superviser la formation, les qualifications et le perfectionnement professionnel du personnel enseignant, le ministère de l'Éducation pourrait envisager de lui confier la surveillance de l'affectation des enseignantes et enseignants à des années d'études et à des matières pour lesquels ils ne sont pas qualifiés. Cette nouvelle tâche serait conforme aux autres responsabilités de l'Ordre en la matière.

Recommandation 7 : Le ministère de l'Éducation devrait mener un examen de la pratique des conseils scolaires de district qui consiste à affecter des enseignantes et des enseignants à des années d'études ou à des matières pour lesquelles ils ne sont pas qualifiés selon leur carte de compétence, et se servir des données ainsi recueillies pour évaluer la prévalence de cette pratique, en déterminer les causes et trouver des solutions, notamment des modifications aux règlements, en vue de favoriser l'amélioration continue des écoles.

Recommandation 8 : Le ministère de l'Éducation, en collaboration avec l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, devrait envisager la possibilité de céder à l'Ordre la responsabilité de réglementer l'affectation d'enseignantes et d'enseignants à des années d'études et à des matières pour lesquelles ils ne sont pas qualifiés.

Perfectionnement professionnel du personnel enseignant

> Il est temps d'investir dans la formation en cours d'emploi, surtout dans des matières essentielles comme les mathématiques, les sciences, la lecture et l'écriture.
>
> – Intervention lors des consultations

Le perfectionnement professionnel représente l'un des moyens de favoriser l'excellence dans l'enseignement. Les cours et les activités de perfectionnement doivent être bien conçus et viser à répondre aux besoins actuels et prévus du personnel enseignant et de l'ensemble du système d'éducation.

Pour répondre à ces besoins, il faut créer dans les écoles et le système d'éducation un environnement qui favorise l'éducation permanente. Dans un tel environnement, tout le personnel (enseignant et non enseignant) des écoles et du conseil participerait à des activités d'apprentissage et de formation correspondant à ses besoins professionnels et aux besoins des élèves et de l'école. Ce processus commencerait par l'initiation des enseignantes et des enseignants, dont nous avons déjà parlé, et se poursuivrait tout au long de la carrière des membres du personnel.

On ne dispose pas actuellement de renseignements suffisants sur les besoins du personnel enseignant en matière de perfectionnement professionnel; on peut cependant relever certaines lacunes à cet égard. Ainsi, la grande majorité des

enseignantes et des enseignants du palier élémentaire sont titulaires d'un diplôme de sciences sociales, mais ni leurs études ni leur formation en enseignement ne les ont préparés à donner le nouveau curriculum plus riche et plus rigoureux de l'élémentaire. Les enseignantes et enseignants du secondaire doivent répondre à de nouvelles exigences, notamment un nouveau curriculum rigoureux, et tenir compte des résultats aux tests de mathématiques de 9e année et de compétences linguistiques de 10e année administrés par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation. Les enseignantes et enseignants qui ont reçu leur diplôme récemment seront mieux préparés à répondre à ces exigences, mais le personnel en poste actuellement devra recevoir une formation supplémentaire.

Le facteur le plus important qui intervient dans l'efficacité des écoles est la qualité de l'enseignement. Cependant, l'éducation est loin de reposer entièrement sur le personnel enseignant. Il s'agit d'une entreprise collective à laquelle participent l'école, la collectivité et les organes responsables de l'éducation. Elle nécessite un bon leadership et une gestion judicieuse, deux facteurs qui ont une incidence considérable sur l'apprentissage.

– Scottish Education Department, HM Inspectors of Schools. *Effective Secondary Schools*, Édimbourg, HM Stationery Office, 1988, p. i.

Les instituts d'été financés par le ministère de l'Éducation et parrainés conjointement par le Ministère et la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario sont populaires et attirent bon nombre de participants. Nous savons également que chaque année, en moyenne 24 500 enseignantes et enseignants suivent les programmes de qualifications additionnelles offerts par les facultés d'éducation[25]. Étant donné que les droits de scolarité pour ces cours de 125 heures vont de 700 $ à 900 $, les enseignantes et enseignants y consacrent environ 20 millions de dollars par année. Ce niveau de perfectionnement n'est pas négligeable, mais il ne suffit pas à répondre à tous les besoins. Pour composer avec des changements continus, le personnel enseignant doit non seulement suivre des cours pour obtenir des qualifications additionnelles, mais également recevoir régulièrement une formation en cours d'emploi, tant dans leur école ou conseil qu'à des établissements centralisés.

Dans son rapport final, la Commission d'amélioration de l'éducation a comparé des statistiques du Conference Board du Canada sur l'investissement dans le perfectionnement professionnel et la formation. Pour tous les secteurs d'emploi, le montant moyen dépensé par employé s'élevait à 776 $, soit 1,6 pour 100 de la masse salariale. Dans les secteurs de la santé et de l'éducation, ce montant était de 423 $[26].

Le ministère de l'Éducation fournit aux conseils un soutien considérable au titre du perfectionnement professionnel en vertu de sa formule de financement. En outre, il a annoncé récemment des mesures comprenant du soutien à la formation du personnel enseignant sur les stratégies visant à améliorer les aptitudes à la lecture des jeunes élèves[27]. Le financement doit cependant être augmenté.

Nous croyons que le sous-financement de la formation et du perfectionnement professionnel dans le secteur de l'éducation est une politique à courte vue. Pour améliorer les écoles, il est nécessaire d'investir dans le perfectionnement des enseignantes et des enseignants afin d'étoffer leur connaissance de leurs matières et de perfectionner leurs techniques d'enseignement.

Le personnel enseignant et non enseignant fait équipe pour que les écoles favorisent le mieux possible l'éducation des enfants. On ne peut surestimer l'importance du perfectionnement et de la formation pour tout le personnel scolaire.

– Intervention lors des consultations

Michael Fullan, doyen de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto, est respecté dans le monde entier pour ses travaux sur la création d'écoles efficaces au moyen de changements constructifs. Il décrit l'école comme une communauté professionnelle d'apprentissage[28]. Cette description suppose que d'autres membres du personnel de l'école, notamment les aides-enseignantes, les aides-enseignants et d'autres employés de soutien, ont également besoin de perfectionnement pour contribuer au processus d'amélioration continue. Nous sommes d'accord avec ce point de vue.

Recommandation 9 : Le ministère de l'Éducation devrait augmenter le financement au titre du perfectionnement professionnel dans le cadre de la formule de financement de l'éducation pour le porter à un montant égal à 1,6 pour 100 de la masse salariale des conseils scolaires de district, et exiger que les conseils consacrent ces sommes uniquement au perfectionnement professionnel de leurs employés.

Recommandation 10 : Le ministère de l'Éducation, en consultation avec l'ensemble du milieu de l'éducation, devrait examiner le calendrier de l'année scolaire pour déterminer comment organiser le perfectionnement professionnel du personnel enseignant et non enseignant et y consacrer le temps et les ressources nécessaires, en vue d'améliorer le rendement des élèves.

Dans le cadre de son programme d'évaluation du personnel enseignant, le Ministère obligera les enseignantes et enseignants à participer à des programmes de perfectionnement professionnel pour demeurer autorisés à enseigner. Nous appuyons cette initiative, mais nous réclamons qu'elle vise l'amélioration continue du rendement des élèves. Les exigences en cours d'élaboration devraient comprendre des activités de formation et de perfectionnement conformes aux projets d'amélioration des écoles et des conseils. L'Ontario doit éviter le problème qu'éprouvent de nombreux territoires, où le renouvellement de l'agrégation repose simplement sur la participation à des séances de formation ponctuelles sélectionnées davantage en raison de leur caractère pratique que parce qu'elles favorisent directement l'amélioration des écoles et des conseils.

Recommandation 11 : Le ministère de l'Éducation devrait s'assurer que le cadre qui régira l'exigence pour le personnel enseignant de participer à des programmes de perfectionnement professionnel pour maintenir leur agrégation est assez souple pour répondre aux besoins d'apprentissage du personnel qui procèdent des projets d'amélioration des conseils et des écoles.

Le personnel enseignant et non enseignant fait équipe pour que les écoles favorisent le mieux possible l'éducation des enfants. On ne peut surestimer l'importance du perfectionnement et de la formation pour tout le personnel scolaire.

– Intervention lors des consultations

Michael Fullan, doyen de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto, est respecté dans le monde entier pour ses travaux sur la création d'écoles efficaces au moyen de changements constructifs. Il décrit l'école comme une communauté professionnelle d'apprentissage[28]. Cette description suppose que d'autres membres du personnel de l'école, notamment les aides-enseignantes, les aides-enseignants et d'autres employés de soutien, ont également besoin de perfectionnement pour contribuer au processus d'amélioration continue. Nous sommes d'accord avec ce point de vue.

Recommandation 9 : Le ministère de l'Éducation devrait augmenter le financement au titre du perfectionnement professionnel dans le cadre de la formule de financement de l'éducation pour le porter à un montant égal à 1,6 pour 100 de la masse salariale des conseils scolaires de district, et exiger que les conseils consacrent ces sommes uniquement au perfectionnement professionnel de leurs employés.

Recommandation 10 : Le ministère de l'Éducation, en consultation avec l'ensemble du milieu de l'éducation, devrait examiner le calendrier de l'année scolaire pour déterminer comment organiser le perfectionnement professionnel du personnel enseignant et non enseignant et y consacrer le temps et les ressources nécessaires, en vue d'améliorer le rendement des élèves.

Dans le cadre de son programme d'évaluation du personnel enseignant, le Ministère obligera les enseignantes et enseignants à participer à des programmes de perfectionnement professionnel pour demeurer autorisés à enseigner. Nous appuyons cette initiative, mais nous réclamons qu'elle vise l'amélioration continue du rendement des élèves. Les exigences en cours d'élaboration devraient comprendre des activités de formation et de perfectionnement conformes aux projets d'amélioration des écoles et des conseils. L'Ontario doit éviter le problème qu'éprouvent de nombreux territoires, où le renouvellement de l'agrégation repose simplement sur la participation à des séances de formation ponctuelles sélectionnées davantage en raison de leur caractère pratique que parce qu'elles favorisent directement l'amélioration des écoles et des conseils.

Recommandation 11 : Le ministère de l'Éducation devrait s'assurer que le cadre qui régira l'exigence pour le personnel enseignant de participer à des programmes de perfectionnement professionnel pour maintenir leur agrégation est assez souple pour répondre aux besoins d'apprentissage du personnel qui procèdent des projets d'amélioration des conseils et des écoles.

Enseignantes et enseignants exemplaires

Pour que l'enseignement attire des candidates et des candidats exemplaires, la profession doit être respectée pour l'apport qu'elle fait à la société. Une profession doit jouir d'un certain statut et de l'appui du public, offrir des salaires compétitifs et des conditions de travail raisonnables pour être intéressante. Il faut tenir compte du fait que nous évoluons dans un milieu très concurrentiel. D'autres pays l'ont reconnu et ont pris les mesures qui s'imposaient.

Chaque année, les conseils scolaires de l'Ontario doivent soutenir la concurrence d'agents de recrutement d'autres pays, notamment du Royaume-Uni, de l'Australie, de la Nouvelle-Zélande et de certains États américains. La fonction publique fédérale recrute des enseignantes et des enseignants diplômés bilingues, et d'autres sont attirés dans le secteur privé par la possibilité de gagner un salaire élevé.

> On ne peut attirer des personnes de qualité dans une profession qui est constamment dénigrée et démoralisée.
>
> – Andy Hargreaves et Michael Fullan, *What's Worth Fighting for Out There?* Toronto, Fédération des enseignantes et des enseignants des écoles publiques de l'Ontario, 1998, p. 123.

Non seulement il faut soutenir la concurrence, mais il est urgent de remonter le moral de la profession, dont les membres se sentent de toute évidence accablés. Nous jugeons encourageante l'intention déclarée de la ministre de l'Éducation de résoudre certains problèmes touchant la charge de travail en collaboration avec les associations et les fédérations d'enseignantes et d'enseignants, mais il faudra faire bien plus pour que le personnel retrouve sa motivation.

D'entrée de jeu, nous proposons que le ministère de l'Éducation élabore un programme visant à identifier, à reconnaître et à récompenser les titulaires de classe exemplaires. À notre avis, ce programme devrait comprendre l'établissement d'un comité de sélection et la publication d'une série de critères, tels que les suivants :

- aptitudes exemplaires à l'enseignement d'après le système d'évaluation du personnel de l'école;
- volonté d'améliorer le rendement des élèves;
- participation active à la vie étudiante hors de la salle de classe;
- excellence manifeste dans les communications avec les parents;
- contribution à la vie professionnelle de l'école en faisant preuve de leadership dans des domaines tels que l'élaboration et la planification de la mise en oeuvre du curriculum et l'échange de stratégies d'enseignement et de techniques d'évaluation efficaces;
- contribution à la profession enseignante et à l'amélioration du rendement des élèves au palier du conseil ou à l'échelle provinciale;
- poursuite d'un programme personnel de perfectionnement continu.

Les parents et le personnel enseignant seraient appelés à proposer des candidatures chaque année, en fournissant les pièces justificatives appropriées. Un processus serait établi pour l'examen des candidatures et la sélection des enseignantes et des enseignants à qui il serait rendu hommage pour leurs qualités exemplaires.

Les enseignantes et enseignants ainsi sélectionnés représenteront des modèles pour les aspirants à la profession, les débutants et leurs collègues.

Nous croyons qu'en plus d'être reconnus publiquement, les enseignantes et enseignants exemplaires devraient recevoir une aide financière qu'ils consacreraient aux fins suivantes :

- suivre des cours de perfectionnement;
- partager leur expérience et leurs pratiques exemplaires avec leurs collègues, par exemple, à un colloque annuel parrainé par le Ministère.

Ce programme de reconnaissance des enseignantes et des enseignants exemplaires devrait être élaboré par le ministère de l'Éducation en collaboration avec d'autres groupes, y compris l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, les associations de conseillères et de conseillers scolaires, les associations et les fédérations d'enseignantes et d'enseignants, les groupes provinciaux de parents tels que le Conseil ontarien des parents, les organismes provinciaux d'éducation et des partenaires du secteur privé. Ce programme permettrait à la ministre de l'Éducation de démontrer sa volonté de favoriser le respect des enseignantes et des enseignants et de leur rendre hommage pour leur excellence.

Recommandation 12 : Le ministère de l'Éducation, de concert avec l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, les associations de conseillères et de conseillers scolaires, les associations et les fédérations d'enseignantes et d'enseignants, les organismes provinciaux de parents, les organismes provinciaux d'éducation et le secteur privé, devrait élaborer un programme visant à identifier, à reconnaître et à récompenser les enseignantes et enseignants exemplaires de façon à faire connaître leur travail et à faciliter la diffusion de leurs pratiques exemplaires en vue de favoriser l'amélioration continue des écoles.

Recommandation 13 : Le ministère de l'Éducation, de concert avec l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, les associations de conseillères et de conseillers scolaires, les associations et les fédérations d'enseignantes et d'enseignants, les organismes provinciaux de parents, les organismes provinciaux d'éducation et le secteur privé, devrait parrainer un colloque annuel mettant en vedette le travail des enseignantes et enseignants exemplaires en vue de faire connaître les mesures fructueuses qui ont été prises pour améliorer les écoles.

Les parents et le personnel enseignant seraient appelés à proposer des candidatures chaque année, en fournissant les pièces justificatives appropriées. Un processus serait établi pour l'examen des candidatures et la sélection des enseignantes et des enseignants à qui il serait rendu hommage pour leurs qualités exemplaires.

Les enseignantes et enseignants ainsi sélectionnés représenteront des modèles pour les aspirants à la profession, les débutants et leurs collègues.

Nous croyons qu'en plus d'être reconnus publiquement, les enseignantes et enseignants exemplaires devraient recevoir une aide financière qu'ils consacreraient aux fins suivantes :

- suivre des cours de perfectionnement;
- partager leur expérience et leurs pratiques exemplaires avec leurs collègues, par exemple, à un colloque annuel parrainé par le Ministère.

Ce programme de reconnaissance des enseignantes et des enseignants exemplaires devrait être élaboré par le ministère de l'Éducation en collaboration avec d'autres groupes, y compris l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, les associations de conseillères et de conseillers scolaires, les associations et les fédérations d'enseignantes et d'enseignants, les groupes provinciaux de parents tels que le Conseil ontarien des parents, les organismes provinciaux d'éducation et des partenaires du secteur privé. Ce programme permettrait à la ministre de l'Éducation de démontrer sa volonté de favoriser le respect des enseignantes et des enseignants et de leur rendre hommage pour leur excellence.

Recommandation 12 : Le ministère de l'Éducation, de concert avec l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, les associations de conseillères et de conseillers scolaires, les associations et les fédérations d'enseignantes et d'enseignants, les organismes provinciaux de parents, les organismes provinciaux d'éducation et le secteur privé, devrait élaborer un programme visant à identifier, à reconnaître et à récompenser les enseignantes et enseignants exemplaires de façon à faire connaître leur travail et à faciliter la diffusion de leurs pratiques exemplaires en vue de favoriser l'amélioration continue des écoles.

Recommandation 13 : Le ministère de l'Éducation, de concert avec l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, les associations de conseillères et de conseillers scolaires, les associations et les fédérations d'enseignantes et d'enseignants, les organismes provinciaux de parents, les organismes provinciaux d'éducation et le secteur privé, devrait parrainer un colloque annuel mettant en vedette le travail des enseignantes et enseignants exemplaires en vue de faire connaître les mesures fructueuses qui ont été prises pour améliorer les écoles.

La directrice ou le directeur d'école efficace

Les directrices et directeurs d'école savent que l'efficacité des écoles repose sur le savoir-faire du personnel enseignant, et favorisent cette efficacité en célébrant les réussites des enseignantes et des enseignants ou en leur fournissant de l'aide supplémentaire.

– Intervention lors des consultations

Les directrices et directeurs d'école ont besoin de temps pour assurer le leadership nécessaire en vue de mettre en oeuvre dans leur école les réformes provinciales de l'éducation. Ils ont besoin de temps pour collaborer avec le personnel enseignant à des activités de perfectionnement professionnel axées sur le curriculum, aux stratégies d'enseignement et d'apprentissage et à l'amélioration du rendement des élèves.

– Intervention lors des consultations

De nos jours, les directrices et directeurs d'école sont des gestionnaires de changement. Ils conservent bon nombre de leurs fonctions traditionnelles : mettre en oeuvre les politiques du conseil, gérer le personnel, veiller à l'entretien des terrains de jeux, prendre en charge les relations publiques pour l'école, affecter du personnel aux activités parascolaires, etc. Cependant, l'éducation subit actuellement une transformation. La population étudiante est plus diversifiée, et le sera de plus en plus dans l'avenir. L'informatique changera de nombreux aspects de l'enseignement et de l'exécution des programmes. Enfin, les écoles servent de plus en plus souvent à la prestation de services communautaires. Tous ces changements influent sur les responsabilités des directrices et des directeurs.

Cependant, l'éducation des élèves demeure la raison d'être des écoles et le fondement de toutes les activités d'une directrice ou d'un directeur efficace comme leader d'une communauté d'apprentissage. La directrice ou le directeur efficace comprend qu'il joue essentiellement le rôle d'« enseignante ou enseignant en chef ». À ce titre, il collabore avec le personnel enseignant pour appliquer le curriculum, utiliser les données sur l'évaluation des élèves en vue d'améliorer le rendement de ceux-ci et veiller à ce que l'école soit un milieu accueillant et sûr pour tous.

Trop souvent, les directrices et directeurs d'école sont convoqués à des réunions administratives à l'extérieur de l'école, ou doivent siéger à des comités du conseil. Ils ne peuvent alors exercer pleinement leur rôle de dirigeants. En tant qu'« enseignantes et enseignants en chef », les directrices et directeurs doivent être à l'école et en classe régulièrement.

Les directrices et directeurs d'école remplissent des fonctions complexes; il importe donc que tous les postes de direction soient occupés par des personnes très qualifiées. Or, il semble que les conseils scolaires de district aient de plus en plus de difficultés à recruter de telles personnes aux postes de directeur et de directeur adjoint[29]. Comme les autres problèmes qui affligent le système d'éducation, cette situation a des causes complexes. Cependant, il faut éviter de négliger la question de la direction des écoles si l'on veut continuer d'apporter des changements productifs.

Nous croyons que la province doit circonscrire le rôle critique que jouent les directrices et directeurs d'école en menant un examen complet de leur description de travail. Cet examen et les changements apportés par la suite permettraient de s'assurer que tous les directeurs et directrices d'école de l'Ontario sont en mesure d'assurer le leadership dont les écoles ont besoin à notre époque de changement.

Recommandation 14 : Le ministère de l'Éducation, de concert avec les principaux organismes du monde de l'éducation, devrait mener un examen du rôle des directrices et des directeurs d'école qui porterait sur un éventail de questions, notamment la description de travail, le recrutement, le maintien en poste, les attentes ainsi que les encouragements financiers et autres pour que le poste de directeur continue d'attirer des candidates et candidats compétents.

Comme les directrices et directeurs d'école continueront à remplir leurs tâches normales pendant que ces changements sont mis en oeuvre, il est essentiel que le cours à suivre en vue de se qualifier pour occuper le poste de directeur et le perfectionnement professionnel fourni par la suite leur permettent ainsi qu'à leurs écoles de relever les défis associés au changement.

Le Ministère compte imposer également aux directrices et aux directeurs d'école les exigences de renouvellement de l'accréditation qui font partie de ses initiatives en matière d'évaluation du personnel enseignant. Nous croyons que les directrices et directeurs ainsi que les agentes et agents de supervision devraient répondre aux mêmes exigences que le personnel enseignant. Ainsi, pour maintenir leur accréditation, ils seraient tenus de suivre des programmes agréés de perfectionnement professionnel qui les aideraient à faire preuve d'excellence en leadership, en gestion et en supervision, afin qu'ils puissent contribuer à améliorer le rendement des élèves. Cette mesure permettrait de faire en sorte que les directrices et directeurs d'école ainsi que les agentes et agents de supervision rendent compte de leur rendement au public au même titre que les enseignantes et enseignants qu'ils supervisent.

Pour ce faire, il faudra évidemment élargir l'éventail de programmes offerts actuellement.

Recommandation 15 :

a. Le ministère de l'Éducation devrait inclure les directrices et directeurs d'école ainsi que les agentes et agents de supervision dans son projet de fonder en partie le renouvellement de l'agrégation sur le perfectionnement professionnel.

b. L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario devrait s'assurer que le cours de directeur d'école, le cours d'agent de supervision et les programmes d'apprentissage agréés destinés aux directrices et directeurs d'école et aux agentes et agents de supervision sont adaptés aux fonctions changeantes de ces employés.

Recommandation 14 : Le ministère de l'Éducation, de concert avec les principaux organismes du monde de l'éducation, devrait mener un examen du rôle des directrices et des directeurs d'école qui porterait sur un éventail de questions, notamment la description de travail, le recrutement, le maintien en poste, les attentes ainsi que les encouragements financiers et autres pour que le poste de directeur continue d'attirer des candidates et candidats compétents.

Comme les directrices et directeurs d'école continueront à remplir leurs tâches normales pendant que ces changements sont mis en oeuvre, il est essentiel que le cours à suivre en vue de se qualifier pour occuper le poste de directeur et le perfectionnement professionnel fourni par la suite leur permettent ainsi qu'à leurs écoles de relever les défis associés au changement.

Le Ministère compte imposer également aux directrices et aux directeurs d'école les exigences de renouvellement de l'accréditation qui font partie de ses initiatives en matière d'évaluation du personnel enseignant. Nous croyons que les directrices et directeurs ainsi que les agentes et agents de supervision devraient répondre aux mêmes exigences que le personnel enseignant. Ainsi, pour maintenir leur accréditation, ils seraient tenus de suivre des programmes agréés de perfectionnement professionnel qui les aideraient à faire preuve d'excellence en leadership, en gestion et en supervision, afin qu'ils puissent contribuer à améliorer le rendement des élèves. Cette mesure permettrait de faire en sorte que les directrices et directeurs d'école ainsi que les agentes et agents de supervision rendent compte de leur rendement au public au même titre que les enseignantes et enseignants qu'ils supervisent.

Pour ce faire, il faudra évidemment élargir l'éventail de programmes offerts actuellement.

Recommandation 15 :

a. Le ministère de l'Éducation devrait inclure les directrices et directeurs d'école ainsi que les agentes et agents de supervision dans son projet de fonder en partie le renouvellement de l'agrégation sur le perfectionnement professionnel.

b. L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario devrait s'assurer que le cours de directeur d'école, le cours d'agent de supervision et les programmes d'apprentissage agréés destinés aux directrices et directeurs d'école et aux agentes et agents de supervision sont adaptés aux fonctions changeantes de ces employés.

Avant de conclure le présent chapitre, nous tenons à exprimer notre appui solide au personnel enseignant, aux directrices et directeurs d'école et aux autres spécialistes qui fournissent des services hors pair aux élèves et à leurs parents, dans des conditions souvent difficiles, et dans bien des cas, sans reconnaissance ni félicitations. Ces personnes méritent notre gratitude et notre respect.

Comme Michael Fullan l'a dit récemment dans un numéro récent du magazine *Maclean's*, « à moins que les travailleurs ne reçoivent un soutien complet, la réforme de l'éducation est vouée à l'échec »[30].

4. Rendre hommage aux écoles qui se sont améliorées

Si l'on veut *mieux faire*, il faut rendre hommage aux écoles qui améliorent le rendement de leurs élèves. Cependant, il faut avant tout définir ce qu'est le rendement des élèves et adopter un moyen d'en mesurer l'amélioration.

Cependant, nous devons d'abord décider quels renseignements sur le rendement des élèves et sur les écoles il faut recueillir à cette fin. Ensuite, il faut obtenir et consigner ces renseignements, en s'assurant qu'ils sont fiables, pertinents et cohérents. Il faut également les publier pour les rendre accessibles aux parents, au personnel enseignant, aux écoles, aux conseils et aux autres intervenants du système d'éducation. C'est alors seulement que nous pourrons mesurer l'amélioration et rendre hommage aux écoles qui sont parvenues à améliorer le rendement de leurs élèves.

Nous avons entrepris ce processus en Ontario, mais il reste beaucoup à faire. Par exemple, nous accusons un retard par rapport à des États américains, au Royaume-Uni, à l'Australie et à d'autres provinces canadiennes dans notre capacité de mesurer et de décrire le niveau de rendement des élèves[31]. Nous pouvons examiner leurs travaux et tirer la leçon de leur expérience, mais nous devons entamer dans les plus brefs délais l'élaboration et la mise en oeuvre d'un cadre complet de responsabilité en Ontario.

Le besoin de se renseigner

Un thème s'est dégagé de nos consultations : l'opinion selon laquelle on ne peut évaluer l'efficacité des écoles et l'amélioration du rendement des élèves uniquement au moyen de tests provinciaux de compétences linguistiques et de mathématiques. Nous sommes d'accord.

Dans la préface de ses programmes-cadres, le ministère de l'Éducation précise que le curriculum est conçu pour donner aux élèves « le goût d'apprendre toute leur vie durant » et leur fournir « les connaissances et les habiletés qui assureront leur réussite dans le contexte de la mondialisation de l'économie, tout en leur permettant de mener avec intégrité une vie civique et personnelle satisfaisante »[32].

Outre les objectifs établis par le Ministère pour le curriculum, comme nous en avons déjà parlé au chapitre 2, les écoles des conseils scolaires catholiques mettent la foi catholique au coeur de leur programme d'éducation, et les écoles de langue française cherchent à préserver et à rehausser la langue française ainsi que la culture et les institutions francophones. En fait, chaque école a des caractéristiques et des besoins particuliers qui influent sur sa définition de la notion d'efficacité. Ces priorités et besoins divers, qui s'ajoutent à ceux qu'énoncent les programmes-cadres du Ministère, doivent être pris en compte au moment d'interpréter ce qui fait l'efficacité d'une école et le rendement des élèves.

Comme nous en avons également discuté au chapitre 2, une école efficace établit un large éventail d'objectifs d'apprentissage et de développement pour ses élèves. Elle ne se limite pas aux matières qui font l'objet de tests provinciaux. Devrions-nous donc cesser de faire passer ces tests, puisqu'ils ne servent à évaluer qu'un petit échantillon d'activités d'apprentissage? Bien sûr que non. Ces tests procurent des données utiles sur les écoles qu'il faut communiquer à la société, mais ils ne devraient pas être le seul moyen d'évaluer les écoles.

Pour évaluer les caractéristiques des écoles efficaces, il faut donc prendre les mesures suivantes :

- élaborer des données normalisées sur le rendement des élèves qui sont axées sur des objectifs importants en matière d'apprentissage et de développement des élèves;
- s'assurer de ne pas remettre en cause les objectifs d'apprentissage et de développement des élèves en se concentrant uniquement sur les matières qui font l'objet de tests provinciaux;
- veiller à ce que les tests provinciaux et toutes les données recueillies et publiées visent l'*amélioration*.

> Les résultats des tests ne devraient pas servir à classer les écoles, mais à améliorer le rendement des élèves.
>
> – Intervention lors des consultations

Nous sommes d'accord avec les chercheurs et les participants aux consultations, selon qui il est impossible de déterminer vraiment si les écoles remplissent les fonctions et atteignent les objectifs multiples qu'elles ont établis ou que la province a déterminés pour elles en s'appuyant uniquement sur la collecte de données sur quelques indicateurs de rendement des élèves, aussi importants

soient-ils. Comment donc répondre à la question que les élèves et les parents sont tout à fait en droit de poser, c'est-à-dire : Quelle est la qualité des services qu'offre notre école?

Nous appuyons le régime actuel de tests provinciaux administrés par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE). Ces tests procurent aux Ontariennes et aux Ontariens des renseignements qui permettent de tenir les écoles, les conseils scolaires et le ministère de l'Éducation responsables du rendement des élèves.

Au palier élémentaire, l'OQRE administre des tests de lecture, d'écriture et de mathématiques en 3e et 6e années. Au palier secondaire, il impose un test de compétences linguistiques en 10e année (que les élèves devront réussir dès 2001-2002 pour obtenir leur diplôme), et il vient de commencer à administrer un test de mathématiques en 9e année. L'OQRE rend publics les résultats de tous ces tests pour chaque école.

Les tests actuels de lecture, d'écriture et de mathématiques de 3e et 6e années procurent des renseignements sur les matières qui, de l'avis général, sont essentielles à l'apprentissage (des recherches ont établi un lien clair entre l'écriture et d'autres matières du curriculum[33]). Même si l'on améliorait leur rendement dans ces seuls domaines, les élèves en tireraient des avantages considérables. L'expérience d'autres territoires démontre qu'en prenant des mesures et en faisant des investissements judicieux, on peut obtenir des améliorations sensibles dans un délai relativement court.

Mentionnons comme exemple la National Literacy and Numeracy Strategy appliquée en Angleterre et au pays de Galles. Cette stratégie démontre qu'il est possible de fixer des objectifs ambitieux et de les atteindre sur une grande échelle.

En 1996, près de la moitié des élèves de ces deux pays ne répondaient pas aux attentes nationales de rendement en compétences linguistiques et en mathématiques. Il en va de même pour les élèves de 6e année de l'Ontario, comme en témoignent les résultats aux tests de l'OQRE. Devant les résultats de 1996, le gouvernement britannique a fixé un objectif de taille : avant 2002, 80 pour 100 des élèves devront atteindre ou dépasser les normes établies en compétences linguistiques, et 75 pour 100 des élèves devront faire de même en mathématiques. La National Literacy and Numeracy Strategy a été constituée pour favoriser la réalisation de ces objectifs ambitieux et affecter les ressources nécessaires à cette fin.

En 2000, 75 pour 100 des élèves répondaient aux attentes nationales en compétences linguistiques et 72 pour 100 en mathématiques. Il ne fait aucun doute que d'ici 2002, les objectifs établis seront atteints, voire dépassés[34].

Comme l'Ontario, la plupart des territoires recueillent des données sur le rendement des élèves du palier élémentaire en lecture, en écriture et en mathématiques. Bon nombre imposent également des tests en sciences. Le gouvernement a annoncé récemment que les élèves devront bientôt passer des tests provinciaux à toutes les années d'études. Nous croyons que dans le cadre de cette initiative, les élèves du palier élémentaire devraient passer un test en sciences. Cependant, afin de ne pas trop se concentrer sur les 3e et 6e années, ce test pourrait être administré en 4e et 8e années.

Recommandation 16 : Le ministère de l'Éducation devrait demander à l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation d'administrer des tests provinciaux pour évaluer le rendement des élèves des 4e et 8e années en sciences.

Cependant, pour évaluer en profondeur l'efficacité des écoles et le rendement des élèves, nous avons besoin de données beaucoup plus complètes que celles que procurent à eux seuls les tests de l'OQRE. Par exemple, au palier secondaire, le rendement à l'échelle provinciale est essentiellement inconnu. Les renseignements dont on dispose à ce sujet proviennent du personnel enseignant et des tests administrés par certaines écoles, et très souvent par des enseignantes et des enseignants particuliers. Le nouveau test de mathématiques de 9e année et le test de compétences linguistiques de 10e année administrés par l'OQRE nous en diront davantage sur l'éducation que les élèves ont reçue au palier élémentaire que sur leur rendement au palier secondaire.

Par souci de responsabilité, nous devons appliquer aux écoles secondaires les mêmes normes rigoureuses d'évaluation des élèves que nous utilisons au palier élémentaire. Nous devons élaborer dans les plus brefs délais des tests appropriés et d'autres outils de collecte d'information pour le palier secondaire et publier les résultats. Par exemple :

- La grande réforme du curriculum des écoles secondaires en est maintenant à sa deuxième année. D'ici septembre 2003, les niveaux « avancé », « général » et « fondamental » auront été éliminés, et un programme plus rigoureux sera implanté. De nombreux éducateurs et parents redoutent que ces changements n'entraînent une hausse du taux d'abandon scolaire. D'autres sont convaincus des avantages pour les élèves de ces normes plus élevées. Comment déterminer les répercussions de ces changements importants sur les élèves et les écoles à moins de disposer de données cohérentes, précises et publiques sur les taux d'accumulation de crédits et d'obtention du diplôme?
- Au cours des 15 dernières années, presque toutes les écoles secondaires ont adopté un horaire semestriel, en vertu duquel les élèves étudient la moitié des matières pendant la première moitié de l'année et le reste des matières

Comme l'Ontario, la plupart des territoires recueillent des données sur le rendement des élèves du palier élémentaire en lecture, en écriture et en mathématiques. Bon nombre imposent également des tests en sciences. Le gouvernement a annoncé récemment que les élèves devront bientôt passer des tests provinciaux à toutes les années d'études. Nous croyons que dans le cadre de cette initiative, les élèves du palier élémentaire devraient passer un test en sciences. Cependant, afin de ne pas trop se concentrer sur les 3e et 6e années, ce test pourrait être administré en 4e et 8e années.

Recommandation 16 : Le ministère de l'Éducation devrait demander à l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation d'administrer des tests provinciaux pour évaluer le rendement des élèves des 4e et 8e années en sciences.

Cependant, pour évaluer en profondeur l'efficacité des écoles et le rendement des élèves, nous avons besoin de données beaucoup plus complètes que celles que procurent à eux seuls les tests de l'OQRE. Par exemple, au palier secondaire, le rendement à l'échelle provinciale est essentiellement inconnu. Les renseignements dont on dispose à ce sujet proviennent du personnel enseignant et des tests administrés par certaines écoles, et très souvent par des enseignantes et des enseignants particuliers. Le nouveau test de mathématiques de 9e année et le test de compétences linguistiques de 10e année administrés par l'OQRE nous en diront davantage sur l'éducation que les élèves ont reçue au palier élémentaire que sur leur rendement au palier secondaire.

Par souci de responsabilité, nous devons appliquer aux écoles secondaires les mêmes normes rigoureuses d'évaluation des élèves que nous utilisons au palier élémentaire. Nous devons élaborer dans les plus brefs délais des tests appropriés et d'autres outils de collecte d'information pour le palier secondaire et publier les résultats. Par exemple :

- La grande réforme du curriculum des écoles secondaires en est maintenant à sa deuxième année. D'ici septembre 2003, les niveaux « avancé », « général » et « fondamental » auront été éliminés, et un programme plus rigoureux sera implanté. De nombreux éducateurs et parents redoutent que ces changements n'entraînent une hausse du taux d'abandon scolaire. D'autres sont convaincus des avantages pour les élèves de ces normes plus élevées. Comment déterminer les répercussions de ces changements importants sur les élèves et les écoles à moins de disposer de données cohérentes, précises et publiques sur les taux d'accumulation de crédits et d'obtention du diplôme?
- Au cours des 15 dernières années, presque toutes les écoles secondaires ont adopté un horaire semestriel, en vertu duquel les élèves étudient la moitié des matières pendant la première moitié de l'année et le reste des matières

pendant la seconde moitié. Cependant, l'adoption de ce système ne s'est pas appuyée sur des données suffisantes ou probantes concernant son incidence sur le rendement des élèves dans chaque école. Comment déterminer si ce virage s'est révélé fructueux?

Tous les renseignements diffusés au sujet des écoles devraient l'être pour le bénéfice des élèves.

– Intervention lors des consultations

Nous devons être en mesure de déterminer rapidement l'incidence de changements organisationnels importants sur le rendement des élèves afin de prendre au plus tôt les mesures qui s'imposent.

Quels sont les renseignements dont nous avons besoin sur le rendement des écoles secondaires? Nous devons choisir des indicateurs de rendement qui s'appuient sur les objectifs des écoles. Nous avons souligné que tous les aspects qui influent sur l'efficacité d'une école ne peuvent être évalués au moyen des tests provinciaux. Outre les données que procurent ces tests, nous avons également besoin de renseignements de chaque école concernant le taux d'obtention du diplôme, d'abandon scolaire et d'accumulation de crédits, la destination des élèves après l'obtention du diplôme, l'assiduité et la sécurité. Il faudrait également mener des enquêtes simples (aux paliers élémentaire et secondaire) pour évaluer la mesure dans laquelle les élèves et les parents sont satisfaits de leur école et s'y sentent soutenus et encouragés. Ces renseignements et les résultats de ces enquêtes devraient être publiés[35].

La collecte de ces données ne nécessite pas l'administration de nouveaux tests, mais elle permettrait d'obtenir des renseignements importants et, avec le temps, aboutirait à des améliorations sensibles. Grâce à des données concrètes sur les indicateurs dont nous venons de parler, nous pourrions, par exemple, veiller à améliorer le taux d'obtention du diplôme d'études secondaires, le taux d'accumulation de crédits, l'assiduité, le sentiment d'appartenance des élèves et des parents et la mesure dans laquelle ceux-ci se sentent soutenus par l'école.

Sans données de référence sur le rendement des écoles, l'obligation de rendre des comptes n'aura de sens ni pour les décideurs, ni pour le milieu de l'éducation.

– Joe Nathan et Nicola Johnson, *What Should We Do? A Practical Guide to Assessment and Accountability in Schools*, Minneapolis, Center for School Change, University of Minnesota, 2000, <www.hhh.umn.edu/centers/school-change/abhome.htm>.

Précisons que nous sommes conscients du fait qu'une avalanche de données peut avoir un effet paralysant au lieu de motiver des améliorations. C'est pourquoi il faut recueillir au sujet des écoles de l'Ontario des renseignements précis et utiles. Nous croyons que les indicateurs de rendement que nous venons de suggérer permettraient de le faire.

Une fois recueillies, les données clés sur le rendement de toutes les écoles devraient être publiées dans des rapports. Nous avons élaboré et joint en annexe des exemples de rapports sur le rendement de deux écoles fictives : une école élémentaire de langue française et une école secondaire catholique de langue française. (La version anglaise du présent document comprend des rapports fictifs sur le rendement d'une école élémentaire catholique de langue anglaise et d'une école secondaire de langue anglaise.) Nous avons élaboré ces modèles en nous fondant sur des exemples de tels documents publiés actuellement dans différentes écoles de la province.

Nous avons mené une consultation limitée au sujet de nos exemples de rapports sur le rendement des écoles auprès de représentantes et de représentants des élèves et des parents, de travailleuses et de travailleurs du secteur de l'éducation, de directrices et de directeurs d'école, de conseillères et de conseillers scolaires, ainsi qu'auprès de notre groupe consultatif, et nous avons tenu compte de leurs suggestions dans l'élaboration de la version finale des rapports sur le rendement joints au présent document. Nous avons bien réfléchi aux indicateurs qui devraient être inclus dans ces rapports et nous avons reçu des commentaires valables à la suite de nos consultations, mais nous recommandons de tenir des consultations élargies pour étoffer nos travaux et mettre au point les rapports sur le rendement des écoles.

Les données recueillies et publiées dans les rapports sur le rendement des écoles devraient être regroupées par conseil scolaire de district et à l'échelle provinciale, et publiées ainsi dans des rapports sur le rendement des conseils et un rapport sur le rendement de la province.

Recommandation 17 : Le ministère de l'Éducation devrait établir un ensemble d'indicateurs clés sur le rendement des élèves dans les écoles élémentaires et secondaires, qui devraient comprendre les indicateurs énumérés à la page 33 du présent rapport ainsi que ceux qui figurent dans les exemples de rapports sur le rendement des écoles fournis en annexe.

Recommandation 18 : Le ministère de l'Éducation devrait prendre les mesures nécessaires pour que les indicateurs clés du rendement des élèves décrits dans la recommandation 17 soient divulgués de façon fiable et uniforme par chaque école sous la forme d'un rapport sur le rendement de l'école, par chaque conseil scolaire de district sous la forme d'un rapport sur le rendement du conseil scolaire et par la province sous la forme d'un rapport sur le rendement de la province.

Recommandation 19 : Le ministère de l'Éducation devrait, par l'entremise de sa formule de financement, fournir un financement suffisant pour permettre aux conseils et aux écoles de recueillir et de publier des données uniformes et fiables sur les indicateurs clés de rendement des élèves décrits dans la recommandation 17.

Recommandation 20 : Le ministère de l'Éducation devrait établir des objectifs stimulants visant l'amélioration des indicateurs clés de rendement des élèves décrits dans la recommandation 17, et aider les conseils et les écoles à les atteindre.

Nous avons mené une consultation limitée au sujet de nos exemples de rapports sur le rendement des écoles auprès de représentantes et de représentants des élèves et des parents, de travailleuses et de travailleurs du secteur de l'éducation, de directrices et de directeurs d'école, de conseillères et de conseillers scolaires, ainsi qu'auprès de notre groupe consultatif, et nous avons tenu compte de leurs suggestions dans l'élaboration de la version finale des rapports sur le rendement joints au présent document. Nous avons bien réfléchi aux indicateurs qui devraient être inclus dans ces rapports et nous avons reçu des commentaires valables à la suite de nos consultations, mais nous recommandons de tenir des consultations élargies pour étoffer nos travaux et mettre au point les rapports sur le rendement des écoles.

Les données recueillies et publiées dans les rapports sur le rendement des écoles devraient être regroupées par conseil scolaire de district et à l'échelle provinciale, et publiées ainsi dans des rapports sur le rendement des conseils et un rapport sur le rendement de la province.

Recommandation 17 : Le ministère de l'Éducation devrait établir un ensemble d'indicateurs clés sur le rendement des élèves dans les écoles élémentaires et secondaires, qui devraient comprendre les indicateurs énumérés à la page 33 du présent rapport ainsi que ceux qui figurent dans les exemples de rapports sur le rendement des écoles fournis en annexe.

Recommandation 18 : Le ministère de l'Éducation devrait prendre les mesures nécessaires pour que les indicateurs clés du rendement des élèves décrits dans la recommandation 17 soient divulgués de façon fiable et uniforme par chaque école sous la forme d'un rapport sur le rendement de l'école, par chaque conseil scolaire de district sous la forme d'un rapport sur le rendement du conseil scolaire et par la province sous la forme d'un rapport sur le rendement de la province.

Recommandation 19 : Le ministère de l'Éducation devrait, par l'entremise de sa formule de financement, fournir un financement suffisant pour permettre aux conseils et aux écoles de recueillir et de publier des données uniformes et fiables sur les indicateurs clés de rendement des élèves décrits dans la recommandation 17.

Recommandation 20 : Le ministère de l'Éducation devrait établir des objectifs stimulants visant l'amélioration des indicateurs clés de rendement des élèves décrits dans la recommandation 17, et aider les conseils et les écoles à les atteindre.

Après avoir établi un ensemble d'indicateurs de rendement précis et informatifs pour les écoles élémentaires et secondaires, recueilli les données et élaboré puis publié des rapports sur le rendement des écoles, des conseils et de la province, nous serons mieux placés pour exiger que les écoles, les conseils et le ministère de l'Éducation rendent compte des améliorations apportées.

Comme nous avons besoin de données cohérentes, fiables et précises sur le rendement des élèves sur plus d'un an pour que nous puissions évaluer avec justesse le degré d'amélioration des écoles, il faut se donner au plus tôt la capacité de recueillir ces données. D'autres territoires, comme le Québec, la Californie et le Royaume-Uni, recueillent et analysent des renseignements de ce genre depuis des années, et peuvent maintenant s'appuyer sur des fondements solides pour apporter des améliorations concrètes[36].

Étant donné que nous disposons déjà de renseignements fiables pour deux ans tirés des tests de 3e et de 6e années de l'OQRE, nous sommes plus près de cet objectif pour les écoles élémentaires que pour les écoles secondaires.

Planification et examen de l'amélioration des écoles

Dans notre introduction, nous soutenons que le meilleur moyen d'assurer l'amélioration du rendement des élèves à l'échelle provinciale consiste à la fois à exercer des pressions sur le système d'éducation (par exemple, sous la forme d'un cadre de responsabilisation solide) et à lui donner du soutien (par exemple, en investissant pour donner aux écoles la capacité de s'améliorer).

D'entrée de jeu, il faut établir un processus d'auto-évaluation des écoles et des conseils et de planification de l'amélioration, à l'échelle de la province. À ces auto-évaluations s'ajouteraient des examens menés par un organisme indépendant auprès d'un échantillon d'écoles, surtout dans le cadre des examens des conseils. Ceux-ci seraient évalués à tour de rôle. Nous abordons l'examen des écoles dans le présent chapitre et l'examen des conseils au chapitre 6.

Examen des écoles

Quelques écoles et conseils ont déjà établi des processus complets d'examen des écoles; celles-ci sont tenues d'élaborer des plans d'amélioration concernant les langues et les mathématiques compte tenu des résultats obtenus aux tests de l'OQRE. Nous proposons cependant des systèmes plus rigoureux et plus complets.

Nous avons déjà dit qu'il est impossible d'évaluer l'efficacité des écoles et les améliorations apportées au rendement des élèves uniquement grâce à des tests provinciaux qui n'évaluent que quelques aspects de ce rendement. Comment donc déterminer la qualité des services qu'offrent les écoles?

On ne peut le faire qu'au moyen d'un examen transparent et obligatoire dans le cadre duquel l'école s'évalue en regard des caractéristiques d'une école efficace (telles que celles énumérées au chapitre 2). Cet examen devrait faire l'objet d'un rapport qui serait distribué aux parents et aux autres intervenants. Idéalement, les responsables des écoles devraient recevoir de la formation et du soutien pour mettre en oeuvre le processus d'auto-évaluation.

L'auto-évaluation des écoles doit être un processus continu. Un examen complet devrait être effectué tous les trois ans et déboucher sur un plan d'amélioration exhaustif, élaboré avec la participation des parents et des conseils d'école. Ce plan, dont la mise en oeuvre serait surveillée, serait rajusté ou modifié au besoin à chaque année du cycle de trois ans.

Dans *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Self-Evaluation*, John McBeath écrit que ce qui caractérise un bon système d'évaluation des écoles fait l'objet d'un consensus de plus en plus ferme fondé sur l'expérience acquise[37]. L'objectif premier d'un tel système, selon lui, consiste à aider les écoles à s'améliorer par l'auto-évaluation critique, en d'autres mots, à s'améliorer de l'intérieur. Nous sommes d'accord avec ce point de vue.

La Colombie-Britannique, l'Écosse, le Rhode Island et l'État de Victoria en Australie proposent des modèles d'auto-évaluation intéressants et assortis d'un processus d'examen indépendant[38].

Après avoir étudié de nombreux modèles d'examen des écoles, nous avons conclu que le ministère de l'Éducation devrait établir un processus d'auto-évaluation qui :

- soit le même dans toutes les écoles quant aux aspects à examiner, au processus à suivre et aux personnes responsables;
- soit piloté par l'importance d'améliorer le rendement des élèves;
- se concentre sur les données relatives au rendement des élèves;
- réserve un rôle important aux parents et, au second cycle du palier élémentaire et dans les écoles secondaires, aux élèves;
- comprenne la publication d'un rapport d'examen et d'un plan d'amélioration.

Il existe une foule d'excellents processus d'évaluation des écoles dans les secteurs privé et public. Le Ministère doit choisir une démarche et prendre les mesures nécessaires pour que toutes les écoles s'auto-évaluent et planifient leur amélioration.

Examen indépendant des écoles

Recourir à l'évaluation et à ses résultats pour éclairer l'enseignement et le perfectionnement professionnel représente une démarche essentielle d'amélioration des écoles.

– Joe Nathan et Nicola Johnson, *What Should We Do? A Practical Guide to Assessment and Accountability in Schools*, Minneapolis, Center for School Change, University of Minnesota, 2000, <www.hhh.umn.edu/centers/school-change/abhome.htm>.

Évaluer l'efficacité d'une école, ce n'est pas un geste ponctuel, mais plutôt un processus qui nécessite du temps.

– Intervention lors des consultations

Avant tout, il faut établir des indicateurs d'efficacité, donner aux écoles le temps de fixer des repères d'amélioration, puis mesurer les changements apportés avec le temps.

– Intervention lors des consultations

En plus des auto-évaluations, nous croyons que les écoles devraient faire l'objet d'examens de la part d'un organisme indépendant.

Nous ne voulons pas ainsi sous-estimer l'importance de l'auto-évaluation. En effet, il est plus probable que l'école parviendra à apporter des améliorations et des changements durables si elle le fait à l'instigation de la communauté scolaire elle-même. Les écoles qui mènent des auto-évaluations exhaustives donnant lieu à des plans d'amélioration judicieux ne dépendront pas des examens indépendants. Cependant, de tels examens pourraient leur faire voir les choses sous un angle différent, et ainsi leur apparaître utiles.

Les examens indépendants devraient s'appuyer sur la philosophie et la structure des auto-évaluations des écoles. Ils devraient être menés auprès d'un échantillon d'écoles de chaque conseil, pour veiller avant tout à ce que les écoles mènent effectivement des auto-évaluations et élaborent des plans d'amélioration conformément aux exigences du Ministère. Comme nous l'avons déjà dit, l'organisme indépendant ferait ces examens dans le cadre de son examen du conseil scolaire.

Des examens d'écoles devraient également être menés pour deux autres raisons : examiner les écoles dont on soupçonne qu'elles ont un rendement insuffisant, et celles qui demandent le statut d'« école modèle » (nous y reviendrons plus loin dans le présent chapitre).

L'organisme indépendant d'examen devrait avoir le pouvoir de formuler des recommandations aux conseils scolaires et à la ministre de l'Éducation. Par exemple, si un examen révèle des inquiétudes selon lesquelles les élèves d'une école ne reçoivent pas l'éducation à laquelle ils ont droit, l'organisme indépendant devrait recommander au conseil et à la ministre de prendre des mesures décisives le plus tôt possible.

Les mécanismes d'examen indépendant des écoles varient selon le territoire. En Angleterre, une équipe indépendante examine chaque école tous les six ans. Les résultats sont publiés, ce qui permet d'identifier les écoles qui ont besoin d'une aide particulière pour s'améliorer[39].

Ce système comporte bien des aspects positifs, mais il est coûteux. Ainsi, un organisme semblable devrait disposer en Ontario d'un budget annuel de 30 à 50 millions de dollars, selon qu'il examinerait ou non les conseils.

À l'opposé, on relève des systèmes tels que le processus d'accréditation des écoles de Colombie-Britannique. Cette province a établi un processus commun d'examen des écoles et de planification des améliorations. Une école est accréditée lorsqu'une surintendante ou un surintendant, le conseil et l'examinatrice ou

l'examinateur indépendant conviennent que le processus d'examen et de planification des améliorations s'y est déroulé à leur satisfaction. La province verse une aide financière aux écoles les années où celles-ci sont examinées.

Il est essentiel qu'à l'auto-évaluation des écoles s'ajoutent une aide externe et un contrôle de la part des autorités de l'éducation ainsi qu'une évaluation indépendante et rigoureuse au palier national. Sans inspection externe, l'auto-évaluation pourrait perdre son objectivité.

– D. Osler, « Foreword by Her Majesty's Senior Chief Inspector of Schools », dans Great Britain, Scottish Office, Inspectors of Schools, Audit Unit, *Standards and Quality in Scottish Schools, 1995 to 1998*, Édimbourg, HM Stationery Office, 1999. Accessible à <www.scotland.gov.uk>.

Nous croyons qu'en Ontario, l'organisme indépendant d'examen devrait jouer un rôle plus grand que celui qui est prévu en Colombie-Britannique.

Recommandation 21 : Le ministère de l'Éducation devrait :

a. **établir pour les écoles un processus d'auto-évaluation commun, transparent et public, qui réserve un rôle important aux parents et, dans certains cas, aux élèves, et qui débouchera dans chaque école financée par les deniers publics de la province, sur la publication d'un plan d'amélioration;**

b. **fournir, en exerçant un leadership et par l'entremise de sa formule de financement, les ressources nécessaires pour mettre en oeuvre cette initiative.**

Recommandation 22 : Un nouvel organisme indépendant devrait être chargé :

a. **d'examiner un échantillon d'écoles de la province pour veiller à ce que celles-ci mènent des auto-évaluations et élaborent des plans d'amélioration de façon appropriée et approfondie, selon la démarche établie par la province;**

b. **d'examiner les écoles dont on croit qu'elles ont un rendement insuffisant et de recommander la marche à suivre pour y apporter des améliorations immédiates;**

c. **d'évaluer les écoles qui demandent le statut d'« école modèle » (une fois qu'un tel statut aura été établi).**

DES ÉCOLES EFFICACES

La publication du rapport d'avril 2001 du Fraser Institute qui classait les écoles secondaires de l'Ontario et les vives réactions qu'elle a suscitées témoignent de la nécessité de déterminer l'efficacité des écoles selon une démarche réfléchie. En classant les écoles en fonction du rendement obtenu dans quelques matières pour une année d'études particulière, ce rapport a négligé le fait que chaque école a une mission, des défis et des avantages différents[40].

Une école efficace est-elle une école où les élèves qui partagent de nombreux avantages obtiennent de bons résultats aux examens d'admission des universités?

l'examinateur indépendant conviennent que le processus d'examen et de planification des améliorations s'y est déroulé à leur satisfaction. La province verse une aide financière aux écoles les années où celles-ci sont examinées.

Nous croyons qu'en Ontario, l'organisme indépendant d'examen devrait jouer un rôle plus grand que celui qui est prévu en Colombie-Britannique.

Il est essentiel qu'à l'auto-évaluation des écoles s'ajoutent une aide externe et un contrôle de la part des autorités de l'éducation ainsi qu'une évaluation indépendante et rigoureuse au palier national. Sans inspection externe, l'auto-évaluation pourrait perdre son objectivité.

– D. Osler, « Foreword by Her Majesty's Senior Chief Inspector of Schools », dans Great Britain, Scottish Office, Inspectors of Schools, Audit Unit, *Standards and Quality in Scottish Schools, 1995 to 1998*, Édimbourg, HM Stationery Office, 1999. Accessible à <www.scotland.gov.uk>.

Recommandation 21 : Le ministère de l'Éducation devrait :

a. établir pour les écoles un processus d'auto-évaluation commun, transparent et public, qui réserve un rôle important aux parents et, dans certains cas, aux élèves, et qui débouchera dans chaque école financée par les deniers publics de la province, sur la publication d'un plan d'amélioration;

b. fournir, en exerçant un leadership et par l'entremise de sa formule de financement, les ressources nécessaires pour mettre en oeuvre cette initiative.

Recommandation 22 : Un nouvel organisme indépendant devrait être chargé :

a. d'examiner un échantillon d'écoles de la province pour veiller à ce que celles-ci mènent des auto-évaluations et élaborent des plans d'amélioration de façon appropriée et approfondie, selon la démarche établie par la province;

b. d'examiner les écoles dont on croit qu'elles ont un rendement insuffisant et de recommander la marche à suivre pour y apporter des améliorations immédiates;

c. d'évaluer les écoles qui demandent le statut d'« école modèle » (une fois qu'un tel statut aura été établi).

DES ÉCOLES EFFICACES

La publication du rapport d'avril 2001 du Fraser Institute qui classait les écoles secondaires de l'Ontario et les vives réactions qu'elle a suscitées témoignent de la nécessité de déterminer l'efficacité des écoles selon une démarche réfléchie. En classant les écoles en fonction du rendement obtenu dans quelques matières pour une année d'études particulière, ce rapport a négligé le fait que chaque école a une mission, des défis et des avantages différents[40].

Une école efficace est-elle une école où les élèves qui partagent de nombreux avantages obtiennent de bons résultats aux examens d'admission des universités?

Serait-ce plutôt une école qui accepte des élèves qui doivent surmonter nombre de difficultés et prépare le plus grand nombre possible d'entre eux à une vie productive dans la société?

Évidemment, ces deux écoles peuvent être efficaces. Comment donc définir l'efficacité et son opposé, la sous-performance? Nous préconisons la démarche adoptée dans de nombreux territoires, qui consiste à créer des profils d'écoles. Les écoles peuvent ainsi être regroupées selon la similitude des avantages ou des défis qu'elles partagent. Si l'Ontario adoptait une telle démarche, il serait possible d'examiner et d'évaluer le rendement des écoles et des élèves dans un contexte approprié, en regard d'un ensemble d'indicateurs de rendement.

Ces profils sont généralement créés à partir de données qui décrivent des facteurs socio-économiques tels la richesse et la pauvreté, le niveau de scolarité des parents et tuteurs, des indicateurs de mobilité, les taux de participation à l'éducation de l'enfance en difficulté et les langues parlées à la maison.

Plusieurs territoires ont acquis une expérience considérable dans la création de tels profils, notamment le Québec, la Californie et le Royaume-Uni[41]. L'Ontario pourra également élaborer des profils de ses écoles lorsque le Programme d'indicateurs de la qualité en éducation (PIQÉ) sera achevé au cours de l'année qui vient. Le PIQÉ décrira et mesurera un éventail d'indicateurs, combinant des renseignements sur le rendement des élèves et des données sur leur milieu d'apprentissage[42].

Ces profils permettront aux écoles de l'Ontario d'obtenir des renseignements qui leur seront d'une très grande utilité dans le cadre de leurs processus d'examen et de planification des améliorations. Les conseils et le ministère de l'Éducation pourront identifier les écoles qui présentent une sous-performance considérable par rapport à des écoles semblables, et les aider à élaborer des plans d'amélioration ciblés. Si une école sous-performante ne parvient pas à s'améliorer rapidement, elle devrait faire l'objet d'un examen complet de la part de l'organisme indépendant mentionné dans la recommandation 22. Cet examen permettrait de découvrir les problèmes sous-jacents et de recommander les mesures que devrait prendre le ministère de l'Éducation en collaboration avec le conseil scolaire.

Les profils devraient également permettre aux conseils et au Ministère de déterminer les écoles efficaces parmi un ensemble d'écoles qui présentent des avantages et des défis semblables. Ces écoles devraient être étudiées afin de trouver des idées et des procédés fructueux, et encouragées à faire part de leurs pratiques à d'autres écoles afin de favoriser leur amélioration.

Lorsque nous disposerons de renseignements fiables, pertinents, cohérents et comparables tels que ceux que nous venons de décrire, nous serons en mesure

de reconnaître les écoles qui sont parvenues à améliorer le rendement de leurs élèves, ainsi que celles où les élèves ont un rendement élevé (par rapport à des écoles dont les avantages et défis sont semblables, comme nous l'avons dit).

Comment rendre hommage à ces écoles pour ces réalisations? Nous croyons que le ministère de l'Éducation devrait inviter et encourager les écoles au rendement élevé et celles qui ont connu une amélioration considérable à demander le statut d'« école modèle ».

Les écoles qui demandent ce statut seraient examinées par l'organisme indépendant mentionné dans la recommandation 22. Si l'organisme recommande à la ministre de l'Éducation de leur accorder le statut d'« écoles modèles », ces écoles recevraient un financement supplémentaire de la province qu'elles pourraient consacrer à l'amélioration de l'éducation des élèves, au gré de la communauté scolaire. Pour recevoir ce statut, les écoles seraient tenues de faire part de leurs pratiques exemplaires à d'autres écoles et d'utiliser une bonne partie du financement supplémentaire versé par le Ministère à cette fin. Comme l'objectif est de *mieux faire*, le statut d'« école modèle » doit être fondé sur l'obligation de partager les pratiques exemplaires.

Comme nous l'avons déjà souligné, bon nombre de territoires recueillent depuis de nombreuses années des renseignements sur le rendement des élèves pour évaluer l'efficacité et améliorer le rendement des écoles. Il faudra du temps pour déterminer les renseignements à obtenir, les recueillir et les analyser, mais ces étapes sont vitales pour l'efficacité des écoles et l'amélioration du rendement des élèves. Nous devons commencer à les franchir dès maintenant, faute de quoi nous courons le risque de voir nos écoles perdre encore plus de terrain.

Recommandation 23 : Le ministère de l'Éducation devrait veiller à ce que l'Ontario ait la capacité :

a. de créer des profils d'écoles;

b. de regrouper les écoles aux avantages et défis semblables;

c. de déceler les écoles au rendement élevé et les écoles sous-performantes correspondant à chaque profil.

Recommandation 24 :

a. Le ministère de l'Éducation devrait élaborer un programme visant à identifier et à reconnaître les « écoles modèles », c'est-à-dire les écoles à rendement élevé et celles qui se sont beaucoup améliorées, afin qu'elles soient reconnues comme des écoles exemplaires par rapport aux écoles qui ont des avantages et défis semblables.

b. Les écoles à rendement élevé et celles qui se sont beaucoup améliorées devraient être invitées à demander le statut d'« école modèle ».

c. Avant d'être désignées comme « écoles modèles », les écoles devraient faire l'objet d'un examen indépendant.

d. Les écoles désignées « écoles modèles » devraient recevoir du Ministère une aide financière qu'elles utiliseront en grande partie pour faire part de leurs pratiques exemplaires à d'autres écoles.

Lorsque nous étions coprésidents de la Commission d'amélioration de l'éducation, nous avons appuyé le financement des écoles élémentaires et secondaires par l'entremise des conseils scolaires de district et des administrations scolaires.

Depuis, le gouvernement a annoncé son intention d'accorder un crédit d'impôt aux Ontariennes et Ontariens qui paient des frais de scolarité pour inscrire leurs enfants à une école privée. Nous croyons qu'un règlement devrait être adopté pour veiller à ce que les écoles qui délivrent des reçus pour fins d'impôt soient assujetties à un ensemble d'exigences visant à les responsabiliser.

de reconnaître les écoles qui sont parvenues à améliorer le rendement de leurs élèves, ainsi que celles où les élèves ont un rendement élevé (par rapport à des écoles dont les avantages et défis sont semblables, comme nous l'avons dit).

Comment rendre hommage à ces écoles pour ces réalisations? Nous croyons que le ministère de l'Éducation devrait inviter et encourager les écoles au rendement élevé et celles qui ont connu une amélioration considérable à demander le statut d'« école modèle ».

Les écoles qui demandent ce statut seraient examinées par l'organisme indépendant mentionné dans la recommandation 22. Si l'organisme recommande à la ministre de l'Éducation de leur accorder le statut d'« écoles modèles », ces écoles recevraient un financement supplémentaire de la province qu'elles pourraient consacrer à l'amélioration de l'éducation des élèves, au gré de la communauté scolaire. Pour recevoir ce statut, les écoles seraient tenues de faire part de leurs pratiques exemplaires à d'autres écoles et d'utiliser une bonne partie du financement supplémentaire versé par le Ministère à cette fin. Comme l'objectif est de *mieux faire*, le statut d'« école modèle » doit être fondé sur l'obligation de partager les pratiques exemplaires.

Comme nous l'avons déjà souligné, bon nombre de territoires recueillent depuis de nombreuses années des renseignements sur le rendement des élèves pour évaluer l'efficacité et améliorer le rendement des écoles. Il faudra du temps pour déterminer les renseignements à obtenir, les recueillir et les analyser, mais ces étapes sont vitales pour l'efficacité des écoles et l'amélioration du rendement des élèves. Nous devons commencer à les franchir dès maintenant, faute de quoi nous courons le risque de voir nos écoles perdre encore plus de terrain.

Recommandation 23 : Le ministère de l'Éducation devrait veiller à ce que l'Ontario ait la capacité :

a. de créer des profils d'écoles;

b. de regrouper les écoles aux avantages et défis semblables;

c. de déceler les écoles au rendement élevé et les écoles sous-performantes correspondant à chaque profil.

Recommandation 24 :

a. Le ministère de l'Éducation devrait élaborer un programme visant à identifier et à reconnaître les « écoles modèles », c'est-à-dire les écoles à rendement élevé et celles qui se sont beaucoup améliorées, afin qu'elles soient reconnues comme des écoles exemplaires par rapport aux écoles qui ont des avantages et défis semblables.

b. Les écoles à rendement élevé et celles qui se sont beaucoup améliorées devraient être invitées à demander le statut d'« école modèle ».

c. Avant d'être désignées comme « écoles modèles », les écoles devraient faire l'objet d'un examen indépendant.

d. Les écoles désignées « écoles modèles » devraient recevoir du Ministère une aide financière qu'elles utiliseront en grande partie pour faire part de leurs pratiques exemplaires à d'autres écoles.

Lorsque nous étions coprésidents de la Commission d'amélioration de l'éducation, nous avons appuyé le financement des écoles élémentaires et secondaires par l'entremise des conseils scolaires de district et des administrations scolaires.

Depuis, le gouvernement a annoncé son intention d'accorder un crédit d'impôt aux Ontariennes et Ontariens qui paient des frais de scolarité pour inscrire leurs enfants à une école privée. Nous croyons qu'un règlement devrait être adopté pour veiller à ce que les écoles qui délivrent des reçus pour fins d'impôt soient assujetties à un ensemble d'exigences visant à les responsabiliser.

5. Organiser les écoles en vue de favoriser l'amélioration continue

L'organisation scolaire compose le volet le plus complexe de notre travail. L'envergure de ce sujet d'étude, qui englobe des aspects tels les programmes semestriels, le temps consacré à chaque matière du curriculum, la structure de la journée scolaire, les différents modèles d'année scolaire et l'utilisation du temps d'enseignement, a rendu difficile la sélection des domaines les plus importants à aborder. En effet, tous les aspects de l'organisation scolaire ont fait l'objet de nombreuses études.

L'organisation scolaire est également un sujet difficile compte tenu du fait que les pratiques et structures sur lesquelles elle est fondée ont peu changé depuis 50 ans.

Il faudra de la souplesse pour faire en sorte que les écoles se concentrent sur les besoins des élèves.

– Intervention lors des consultations

On dispose de très peu de données utiles sur le lien entre le rendement des élèves et l'organisation scolaire en Ontario. Pour élucider ce lien, nous avons besoin de données cohérentes et fiables sur le rendement des élèves pour chaque école, comme nous l'avons décrit au chapitre 4. Ces données sont essentielles pour permettre au ministère de l'Éducation, aux conseils scolaires de district et aux écoles de prendre des décisions éclairées concernant l'organisation scolaire.

Les personnes qui sont les plus proches des élèves sont souvent celles qui sont les plus susceptibles de prendre des décisions judicieuses sur leur apprentissage.

– Kenora Catholic District School Board, *Written submission to the Task Force on Effective Schools*, Kenora, 2001.

Ces décisions devraient être prises au palier local par les conseils, les écoles et les collectivités. Toutes les écoles et collectivités ne partagent pas nécessairement les mêmes besoins et les mêmes intérêts. Dans certains cas, les modèles traditionnels d'organisation scolaire semblent appropriés parce que les écoles sont efficaces et le rendement des élèves s'améliore. Ailleurs, cependant, cette même organisation semble nuire à l'efficacité et à l'amélioration.

Dans le présent chapitre, nous discuterons des aspects de l'organisation scolaire qui ont été soulevés pendant les consultations, c'est-à-dire l'organisation des classes et l'organisation des écoles.

ORGANISATION DES CLASSES

Les classes efficaces partagent les caractéristiques des écoles efficaces, dont nous avons parlé au chapitre 2. Les participantes et participants aux consultations ont entériné les caractéristiques que nous avons proposées.

L'une d'entre elles est un enseignement de première qualité, qui représente l'élément le plus essentiel des classes efficaces et contribue le plus au rendement des élèves. Les écoles de l'Ontario disposent d'excellents enseignants et enseignantes. Au chapitre 3, nous avons recommandé plusieurs mesures pour maintenir et accroître l'excellence en enseignement.

Nous discuterons maintenant de trois questions relatives à l'enseignement qui influent directement sur les décisions que prennent les écoles en matière d'organisation des classes : le temps d'enseignement, le temps de préparation et l'effectif des classes.

Temps d'enseignement

Bon nombre d'intervenants jugent que l'effectif des classes est le facteur le plus important à modifier pour rendre les écoles plus efficaces. Des études ont effectivement démontré qu'une réduction de l'effectif des classes aux cycles primaire et moyen a une incidence importante sur le rendement des élèves. Cependant, la documentation révèle aussi clairement qu'à elle seule, une réduction du nombre d'élèves par classe n'aboutit pas nécessairement à une hausse du rendement[43].

Pour qu'une telle réduction se révèle utile, le personnel enseignant et les élèves doivent consacrer plus de temps à l'enseignement et à l'apprentissage. Ce à quoi les enseignantes et enseignants consacrent le temps d'enseignement est crucial. D'après certaines études, pas plus de la moitié du temps d'enseignement prévu est consacré à un apprentissage productif[44].

Le personnel enseignant et tous les autres intervenants du système d'éducation doivent revoir leurs pratiques pour veiller à ne pas interrompre l'apprentissage en classe, c'est-à-dire à éliminer les distractions dans la mesure du possible. Il semble évident qu'une augmentation du temps d'enseignement donnera lieu à plus d'apprentissage et à un meilleur rendement de la part des élèves, mais les interruptions peuvent tout aussi bien réduire ce temps d'enseignement. Par exemple, les annonces faites par l'entremise du système de sonorisation perturbent souvent les activités en classe. De nombreuses autres interruptions sont si fréquentes qu'elles passent presque inaperçues, ou sont si brèves qu'on ne soupçonne pas leur incidence sur l'apprentissage. Or, des études ont démontré que les interruptions, même brèves, réduisent le temps d'apprentissage des élèves.

En outre, de nombreuses études ont démontré que si l'on consacre quelques minutes de plus à l'enseignement, le rendement des élèves s'améliore par rapport à d'autres classes autrement comparables[45]. Certaines recherches donnent à penser que le facteur le plus important qui permet d'améliorer le rendement des élèves consiste à augmenter le temps d'enseignement[46].

Ainsi, pour rendre les classes et les écoles plus efficaces, chacun doit veiller à consacrer le plus de temps possible à des activités productives d'enseignement et d'apprentissage. Les enseignantes et enseignants peuvent le faire en évaluant constamment leur capacité d'exploiter efficacement le temps d'enseignement, en cherchant à s'améliorer et en partageant leurs pratiques exemplaires avec leurs collègues de l'école et dans le cadre d'activités de perfectionnement professionnel. Le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires de district devraient tenir compte du temps d'enseignement dans la planification de l'amélioration des écoles.

Veiller à ce que le temps d'apprentissage en classe soit employé de façon productive est une méthode simple et facile à mettre en oeuvre qui pourrait rendre les écoles plus efficaces.

Les décisions relatives aux horaires reposent sur un certain nombre de facteurs, dont bon nombre ne sont pas fondés sur les intérêts des élèves.

– Intervention lors des consultations

Recommandation 25 :

a. Les plans d'amélioration des écoles et des conseils devraient tenir compte de l'importance du temps d'enseignement en classe.

b. Le ministère de l'Éducation, les conseils scolaires de district et les écoles devraient revoir leurs pratiques en vue de réduire au minimum les interruptions pendant l'enseignement en classe et de réserver le plus de temps possible à l'apprentissage.

Temps de préparation

Pour être efficace, le personnel enseignant doit consacrer du temps à la préparation[47]. Ainsi, pendant la semaine, les enseignantes et enseignants de la même année d'études, de la même matière ou du même cycle doivent examiner ensemble les travaux des élèves, revoir leurs stratégies d'enseignement, planifier et échanger leurs pratiques exemplaires. Les nouveaux enseignants et enseignantes tireraient notamment profit de l'appui, des conseils et de l'orientation du personnel d'expérience dans le cadre de ces séances de préparation. Cette collaboration viserait évidemment à améliorer le rendement des élèves.

En outre, de nombreuses études ont démontré que si l'on consacre quelques minutes de plus à l'enseignement, le rendement des élèves s'améliore par rapport à d'autres classes autrement comparables[45]. Certaines recherches donnent à penser que le facteur le plus important qui permet d'améliorer le rendement des élèves consiste à augmenter le temps d'enseignement[46].

Ainsi, pour rendre les classes et les écoles plus efficaces, chacun doit veiller à consacrer le plus de temps possible à des activités productives d'enseignement et d'apprentissage. Les enseignantes et enseignants peuvent le faire en évaluant constamment leur capacité d'exploiter efficacement le temps d'enseignement, en cherchant à s'améliorer et en partageant leurs pratiques exemplaires avec leurs collègues de l'école et dans le cadre d'activités de perfectionnement professionnel. Le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires de district devraient tenir compte du temps d'enseignement dans la planification de l'amélioration des écoles.

Veiller à ce que le temps d'apprentissage en classe soit employé de façon productive est une méthode simple et facile à mettre en oeuvre qui pourrait rendre les écoles plus efficaces.

Les décisions relatives aux horaires reposent sur un certain nombre de facteurs, dont bon nombre ne sont pas fondés sur les intérêts des élèves.

– Intervention lors des consultations

Recommandation 25 :

a. **Les plans d'amélioration des écoles et des conseils devraient tenir compte de l'importance du temps d'enseignement en classe.**

b. **Le ministère de l'Éducation, les conseils scolaires de district et les écoles devraient revoir leurs pratiques en vue de réduire au minimum les interruptions pendant l'enseignement en classe et de réserver le plus de temps possible à l'apprentissage.**

Temps de préparation

Pour être efficace, le personnel enseignant doit consacrer du temps à la préparation[47]. Ainsi, pendant la semaine, les enseignantes et enseignants de la même année d'études, de la même matière ou du même cycle doivent examiner ensemble les travaux des élèves, revoir leurs stratégies d'enseignement, planifier et échanger leurs pratiques exemplaires. Les nouveaux enseignants et enseignantes tireraient notamment profit de l'appui, des conseils et de l'orientation du personnel d'expérience dans le cadre de ces séances de préparation. Cette collaboration viserait évidemment à améliorer le rendement des élèves.

Il faut consacrer plus de temps à la collaboration entre enseignants.

– Intervention lors des consultations

Recommandation 26 : Les directrices et directeurs d'école devraient veiller à ce que les enseignantes et enseignants tiennent des réunions de préparation régulières selon leur année d'études, leur matière ou leur cycle afin de mieux exploiter le temps d'enseignement et d'améliorer le rendement des élèves.

Effectif des classes

Beaucoup d'études ont porté sur le lien entre l'effectif des classes et le rendement des élèves. Comme nous l'avons souligné dans la section précédente, des recherches ont démontré qu'une baisse de l'effectif des classes aux cycles primaire et moyen améliore le rendement des élèves. C'est pour le cycle primaire (maternelle à 3e année) que les preuves sont les plus concluantes. Selon des études, le rendement augmente lorsque l'effectif des classes de ce cycle oscille entre 15 et 17 élèves[48].

Il serait bon également de réduire l'effectif des classes aux autres années d'études. Bien qu'il n'existe pas encore de preuves concluantes, des études menées récemment tendent à établir un lien entre une telle réduction et l'amélioration du rendement des élèves d'autres années. Cependant, on sait déjà que dans les classes moins nombreuses, les enseignantes et enseignants peuvent consacrer plus de temps à chaque élève.

Le ministère de l'Éducation a pris des mesures pour réduire l'effectif des classes. Si les ressources pouvant être consacrées à réduire *encore plus* l'effectif sont limitées, il serait préférable de les affecter au cycle primaire, où elles semblent les plus susceptibles d'améliorer le rendement des élèves.

Recommandation 27 : Le ministère de l'Éducation devrait s'engager à réduire encore plus l'effectif des classes au cycle primaire.

Organisation des écoles

En ce qui concerne l'organisation des écoles, le mandat du Groupe d'étude sur les écoles efficaces est particulièrement large. On nous a demandé notamment d'étudier :

> La meilleure façon d'organiser les écoles en vue d'appuyer l'amélioration continue. Seront examinés entre autres la structure des écoles, l'affectation du personnel, l'utilisation des ressources disponibles, l'emploi du temps et l'influence de ces éléments organisationnels sur l'apprentissage[49].

Il faut consacrer plus de temps à la collaboration entre enseignants.

– Intervention lors des consultations

Recommandation 26 : Les directrices et directeurs d'école devraient veiller à ce que les enseignantes et enseignants tiennent des réunions de préparation régulières selon leur année d'études, leur matière ou leur cycle afin de mieux exploiter le temps d'enseignement et d'améliorer le rendement des élèves.

Effectif des classes

Beaucoup d'études ont porté sur le lien entre l'effectif des classes et le rendement des élèves. Comme nous l'avons souligné dans la section précédente, des recherches ont démontré qu'une baisse de l'effectif des classes aux cycles primaire et moyen améliore le rendement des élèves. C'est pour le cycle primaire (maternelle à 3e année) que les preuves sont les plus concluantes. Selon des études, le rendement augmente lorsque l'effectif des classes de ce cycle oscille entre 15 et 17 élèves[48].

Il serait bon également de réduire l'effectif des classes aux autres années d'études. Bien qu'il n'existe pas encore de preuves concluantes, des études menées récemment tendent à établir un lien entre une telle réduction et l'amélioration du rendement des élèves d'autres années. Cependant, on sait déjà que dans les classes moins nombreuses, les enseignantes et enseignants peuvent consacrer plus de temps à chaque élève.

Le ministère de l'Éducation a pris des mesures pour réduire l'effectif des classes. Si les ressources pouvant être consacrées à réduire *encore plus* l'effectif sont limitées, il serait préférable de les affecter au cycle primaire, où elles semblent les plus susceptibles d'améliorer le rendement des élèves.

Recommandation 27 : Le ministère de l'Éducation devrait s'engager à réduire encore plus l'effectif des classes au cycle primaire.

Organisation des écoles

En ce qui concerne l'organisation des écoles, le mandat du Groupe d'étude sur les écoles efficaces est particulièrement large. On nous a demandé notamment d'étudier :

> La meilleure façon d'organiser les écoles en vue d'appuyer l'amélioration continue. Seront examinés entre autres la structure des écoles, l'affectation du personnel, l'utilisation des ressources disponibles, l'emploi du temps et l'influence de ces éléments organisationnels sur l'apprentissage[49].

Des recherches approfondies ont été menées sur l'organisation des écoles. Pendant nos consultations, on nous a renseignés sur les pressions qui influent sur la capacité des écoles et des conseils scolaires de l'Ontario de faire face aux problèmes organisationnels en vue d'améliorer le rendement des élèves. Nous limitons notre exposé aux quatre sujets soulevés le plus souvent pendant les consultations : l'année scolaire, le jour scolaire, la classe « virtuelle » et les cours d'appoint.

Année scolaire

Bien des gens croient que toutes les écoles et tous les conseils scolaires de l'Ontario ont une année scolaire traditionnelle, qui s'échelonne de septembre à juin. Or, les écoles de l'Ontario, comme celles d'autres territoires, ont adopté différents modèles d'organisation de l'année scolaire.

Ainsi, plusieurs écoles ont adopté un modèle que l'on appelle de façon peu rigoureuse l'enseignement « à longueur d'année ». En règle générale, ces écoles divisent l'année scolaire en quelques périodes d'enseignement entrecoupées de brefs congés, en conservant le même nombre de jours d'enseignement que les modèles traditionnels. En Amérique du Nord, il existe environ 50 modèles fondés sur l'enseignement « à longueur d'année »[50]. Selon le plus répandu, les élèves vont à l'école pendant quatre modules de huit semaines chacun, avec trois semaines de congé entre les modules.

Le modèle d'enseignement « à longueur d'année » comporte deux avantages :

- D'après les tenants de ce modèle, les élèves apprennent mieux et retiennent mieux ce qu'ils ont appris car leurs congés sont plus courts. (Ces personnes soutiennent également que dans les écoles qui fonctionnent selon l'année scolaire traditionnelle de 10 mois, les enseignantes et enseignants perdent jusqu'à six semaines pendant le trimestre d'automne à revenir sur les notions enseignées au printemps précédent, ce que contestent les opposants à ce modèle.)
- Des groupes d'élèves au calendrier différent peuvent fréquenter la même école, ce qui fait augmenter la capacité des écoles. (Cet avantage se révèle particulièrement attrayant pour les conseils qui font face à une hausse de leurs effectifs.)

Cependant, ces modèles d'enseignement « à longueur d'année » améliorent-ils le rendement des élèves? Bien des intervenants le pensent, mais on ne dispose pas encore de preuves concluantes à ce sujet. Selon bien des chercheurs, il ne sera pas possible de déterminer avec certitude si ces modèles améliorent le rendement des élèves tant que les écoles primaires ne les adopteront pas avant tout dans ce but[51].

Certaines études intéressantes donnent à penser que les modèles d'enseignement « à longueur d'année » améliorent le rendement des élèves provenant de milieux moins fortunés[52] et de ceux qui ont une langue première autre que la langue d'enseignement[53].

Jusqu'à maintenant, la crainte des effets que pourraient avoir ces modèles sur les activités estivales traditionnelles en Ontario a freiné leur adoption dans un plus grand nombre d'écoles. Les conseils, à quelques exceptions près, ont eu tôt fait de rejeter cette solution en raison des réactions négatives des parents et de certains secteurs de l'économie (tourisme, vacances familiales, camping) qui comptent sur le congé estival des enfants, ou même qui en dépendent.

Nous croyons qu'il n'y a pas lieu de rejeter d'emblée les modèles d'enseignement « à longueur d'année », mais il faudrait obtenir plus de renseignements à leur sujet avant de les recommander à un plus grand nombre d'écoles. Plusieurs écoles ontariennes offrent un enseignement « à longueur d'année », et nous pouvons tirer la leçon de leur expérience. En outre, le gouvernement fédéral, par l'entremise du Conseil de recherches en sciences humaines, finance des recherches sur cette question[54]. Nous pourrons également nous inspirer de leur travail.

Recommandation 28 : Le ministère de l'Éducation devrait :

a. surveiller, en collaboration avec une faculté d'éducation de l'Ontario et des écoles ontariennes qui ont adopté un modèle d'enseignement « à longueur d'année », les recherches financées actuellement par le gouvernement fédéral concernant l'incidence des modèles de ce genre sur le rendement des élèves;

b. veiller à ce que ces recherches soient communiquées aux conseils scolaires de district.

Au chapitre 4, nous avons mentionné que depuis 15 ans, presque toutes les écoles secondaires sont devenues semestrielles. Ainsi, les élèves du secondaire suivent la moitié de leurs cours pendant la première moitié de l'année scolaire et le reste pendant la seconde moitié. Les écoles secondaires de l'Ontario ont fait ce virage sans déterminer son incidence sur le rendement des écoles par rapport au régime non semestriel. Cette constatation étonnante justifie que la province élabore des indicateurs de rendement pour le palier secondaire, les utilise pour recueillir des données et publie ces données, comme nous le recommandons au chapitre 4.

Pendant nos consultations, de nombreux parents, certains directeurs et directrices d'écoles ainsi que des enseignantes et enseignants préconisent l'abandon du modèle semestriel. Les conseils jugent cependant que le retour au modèle traditionnel ferait en sorte qu'un plus grand nombre d'élèves seraient inscrits simultanément aux mêmes cours, ce qui nécessiterait plus de manuels scolaires et de matériel didactique. Ils se disent incapables de financer l'achat de ces fournitures supplémentaires.

Recommandation 29 : Le ministère de l'Éducation devrait :

a. envisager de verser un financement supplémentaire ponctuel aux écoles secondaires qui aimeraient passer d'un horaire semestriel à un horaire non semestriel;

b. assujettir ce financement à la condition que les écoles déterminent l'effet de ce changement sur le rendement des élèves et en rendent compte à la collectivité.

Jour scolaire

D'après nos recherches, certains territoires cherchent à améliorer le rendement des élèves du palier élémentaire en consacrant plus de temps pendant la journée à la lecture, à l'écriture et au calcul. Ce changement découle généralement d'une insatisfaction à l'égard du rendement dans ces matières importantes, et il s'insère habituellement dans une stratégie globale d'amélioration, qui comprend l'établissement d'objectifs ambitieux au palier du conseil, du comté, de l'État, de la province ou du pays.

Mentionnons comme exemple la British National Literacy and Numeracy Strategy, dont nous avons brièvement parlé au chapitre 4. Le gouvernement britannique a établi des objectifs nationaux ambitieux visant l'amélioration des compétences linguistiques et mathématiques, a beaucoup investi dans la formation et les ressources nécessaires pour apporter des améliorations considérables et a augmenté le temps d'enseignement dans ces matières. Ainsi, toutes les classes du palier élémentaire devaient consacrer une heure par jour scolaire à la lecture et à l'écriture.

En Ontario, nous devons également améliorer de façon considérable les compétences linguistiques et mathématiques des élèves du palier élémentaire. Nous devons étudier les changements apportés dans d'autres territoires au temps consacré à ces deux aspects du curriculum ainsi que les effets de ces changements sur les écoles et les élèves. Il se pourrait que des craintes relatives au rendement dans d'autres matières et d'autres années d'études nous incitent à passer en revue le temps consacré aux autres matières, de la maternelle à la 12^{e} année.

Certaines études intéressantes donnent à penser que les modèles d'enseignement « à longueur d'année » améliorent le rendement des élèves provenant de milieux moins fortunés[52] et de ceux qui ont une langue première autre que la langue d'enseignement[53].

Jusqu'à maintenant, la crainte des effets que pourraient avoir ces modèles sur les activités estivales traditionnelles en Ontario a freiné leur adoption dans un plus grand nombre d'écoles. Les conseils, à quelques exceptions près, ont eu tôt fait de rejeter cette solution en raison des réactions négatives des parents et de certains secteurs de l'économie (tourisme, vacances familiales, camping) qui comptent sur le congé estival des enfants, ou même qui en dépendent.

Nous croyons qu'il n'y a pas lieu de rejeter d'emblée les modèles d'enseignement « à longueur d'année », mais il faudrait obtenir plus de renseignements à leur sujet avant de les recommander à un plus grand nombre d'écoles. Plusieurs écoles ontariennes offrent un enseignement « à longueur d'année », et nous pouvons tirer la leçon de leur expérience. En outre, le gouvernement fédéral, par l'entremise du Conseil de recherches en sciences humaines, finance des recherches sur cette question[54]. Nous pourrons également nous inspirer de leur travail.

Recommandation 28 : Le ministère de l'Éducation devrait :

a. surveiller, en collaboration avec une faculté d'éducation de l'Ontario et des écoles ontariennes qui ont adopté un modèle d'enseignement « à longueur d'année », les recherches financées actuellement par le gouvernement fédéral concernant l'incidence des modèles de ce genre sur le rendement des élèves;

b. veiller à ce que ces recherches soient communiquées aux conseils scolaires de district.

Au chapitre 4, nous avons mentionné que depuis 15 ans, presque toutes les écoles secondaires sont devenues semestrielles. Ainsi, les élèves du secondaire suivent la moitié de leurs cours pendant la première moitié de l'année scolaire et le reste pendant la seconde moitié. Les écoles secondaires de l'Ontario ont fait ce virage sans déterminer son incidence sur le rendement des écoles par rapport au régime non semestriel. Cette constatation étonnante justifie que la province élabore des indicateurs de rendement pour le palier secondaire, les utilise pour recueillir des données et publie ces données, comme nous le recommandons au chapitre 4.

Pendant nos consultations, de nombreux parents, certains directeurs et directrices d'écoles ainsi que des enseignantes et enseignants préconisent l'abandon du modèle semestriel. Les conseils jugent cependant que le retour au modèle traditionnel ferait en sorte qu'un plus grand nombre d'élèves seraient inscrits simultanément aux mêmes cours, ce qui nécessiterait plus de manuels scolaires et de matériel didactique. Ils se disent incapables de financer l'achat de ces fournitures supplémentaires.

Recommandation 29 : Le ministère de l'Éducation devrait :

a. envisager de verser un financement supplémentaire ponctuel aux écoles secondaires qui aimeraient passer d'un horaire semestriel à un horaire non semestriel;

b. assujettir ce financement à la condition que les écoles déterminent l'effet de ce changement sur le rendement des élèves et en rendent compte à la collectivité.

Jour scolaire

D'après nos recherches, certains territoires cherchent à améliorer le rendement des élèves du palier élémentaire en consacrant plus de temps pendant la journée à la lecture, à l'écriture et au calcul. Ce changement découle généralement d'une insatisfaction à l'égard du rendement dans ces matières importantes, et il s'insère habituellement dans une stratégie globale d'amélioration, qui comprend l'établissement d'objectifs ambitieux au palier du conseil, du comté, de l'État, de la province ou du pays.

Mentionnons comme exemple la British National Literacy and Numeracy Strategy, dont nous avons brièvement parlé au chapitre 4. Le gouvernement britannique a établi des objectifs nationaux ambitieux visant l'amélioration des compétences linguistiques et mathématiques, a beaucoup investi dans la formation et les ressources nécessaires pour apporter des améliorations considérables et a augmenté le temps d'enseignement dans ces matières. Ainsi, toutes les classes du palier élémentaire devaient consacrer une heure par jour scolaire à la lecture et à l'écriture.

En Ontario, nous devons également améliorer de façon considérable les compétences linguistiques et mathématiques des élèves du palier élémentaire. Nous devons étudier les changements apportés dans d'autres territoires au temps consacré à ces deux aspects du curriculum ainsi que les effets de ces changements sur les écoles et les élèves. Il se pourrait que des craintes relatives au rendement dans d'autres matières et d'autres années d'études nous incitent à passer en revue le temps consacré aux autres matières, de la maternelle à la 12e année.

Classes « virtuelles »

Le choix de cours offerts aux élèves du secondaire repose souvent sur la taille de l'effectif. Ainsi, il se pourrait qu'une matière n'intéresse pas assez d'élèves pour justifier l'embauche d'une enseignante ou d'un enseignant qualifié. Pour élargir le choix de cours, un nombre croissant de conseils scolaires font appel désormais à l'enseignement à distance.

Les élèves inscrits à un cours à distance travaillent dans une classe « virtuelle ». Ils suivent leur cours par vidéoconférence ou Internet. Dans certains cas, il y a une composante interactive qui permet aux élèves de recevoir des directives et des observations en temps réel d'une enseignante ou d'un enseignant qui pourrait se trouver dans une autre ville. Ces cours peuvent avoir lieu à l'école, ou à la maison si les élèves disposent de la technologie nécessaire.

L'informatique facilite également la communication et la collaboration entre les écoles, les parents et les organismes communautaires. Les parents et les élèves peuvent consulter chez eux le site Web de l'école pour leurs projets ou leurs devoirs, accéder au site de leur enseignante ou enseignant pour lui poser des questions et obtenir des renseignements aux sites de l'école et du conseil scolaire au sujet de divers événements et initiatives. Ainsi, les écoles peuvent communiquer des renseignements de façon rapide et efficace, mieux informer les parents sur les programmes et activités de l'école et favoriser l'amélioration continue du rendement des élèves.

L'informatique ouvre de nouvelles avenues en matière d'organisation des écoles qu'il y a lieu d'explorer et d'encourager. Au Canada, les gouvernements provinciaux et le gouvernement fédéral se donnent la capacité technologique nécessaire pour améliorer leurs services à la population dans tous les domaines, y compris l'éducation. Il est donc possible d'accéder à beaucoup d'information, et il existe de très nombreux modèles. L'informatique pourrait se révéler très utile pour offrir les programmes scolaires, notamment dans les petites écoles secondaires. Les conseils devraient envisager sérieusement cette possibilité.

Il y a lieu cependant de suggérer que les élèves qui suivent des cours en ligne ouvrant droit à un crédit soient supervisés par une enseignante ou un enseignant local, surtout s'ils sont dans un milieu isolé.

Comme nous venons de le souligner, l'information et les modèles se font nombreux. Toutefois, pour tirer profit du potentiel que recèle l'informatique pour les élèves, nous avons besoin d'une vision et d'une stratégie claires concernant l'utilisation de l'informatique dans le système d'éducation de l'Ontario. Pour ce faire, le ministère de l'Éducation a mis sur pied le Réseau ontarien du savoir au service de l'éducation.

Recommandation 30 : Le ministère de l'Éducation devrait continuer d'appuyer les travaux que le Réseau ontarien du savoir au service de l'éducation mène en collaboration avec des partenaires des secteurs public et privé en vue d'élaborer une vision et un plan d'action dans le but d'utiliser l'informatique et la technologie des communications pour améliorer les possibilités d'apprentissage dans les écoles de l'Ontario.

Cours d'appoint

Dans le cadre des réformes de l'éducation des cinq dernières années, les écoles et les élèves sont tenus de participer aux tests provinciaux administrés par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE). Les résultats des tests sont publiés, et les écoles de même que les conseils sont tenus d'élaborer des plans d'amélioration fondés sur ces résultats et de les soumettre à l'OQRE. Pour assurer l'amélioration continue du rendement des élèves, les directions d'école et le personnel doivent avoir plus de souplesse dans l'organisation des horaires, l'utilisation des ressources et l'affectation du personnel afin de réagir rapidement aux résultats des tests.

Ce sera particulièrement le cas pour le test de compétences linguistiques de 10e année. À compter de l'année prochaine (2001-2002), les élèves devront réussir ce test pour recevoir leur diplôme d'études secondaires. Les écoles devront aider leurs élèves à se préparer à ce test et à le réussir, et prévoir par conséquent dans leur horaire des cours d'appoint. Cette tâche devra être accomplie sans attendre.

Les écoles efficaces ont toujours fourni des cours d'appoint aux élèves qui en ont besoin. Les tests de l'OQRE ne font que confirmer ce que les bons enseignants et enseignantes savent déjà au sujet de leurs élèves. Cependant, les exigences associées aux tests provinciaux imposent de nouvelles obligations au personnel enseignant, aux écoles et aux conseils.

C'est le test de compétences linguistiques de 10e année qui nécessitera le plus de cours d'appoint. Cependant, ces cours se révéleront nécessaires à toutes les années d'études si, comme il a été annoncé dans le dernier discours du Trône, les élèves ne peuvent progresser d'une année à l'autre à moins de répondre aux attentes établies dans les programmes-cadres du ministère de l'Éducation. Cette mesure aura des répercussions importantes sur le financement des activités d'appoint, les ressources qui y sont consacrées et leur calendrier.

Recommandation 30 : Le ministère de l'Éducation devrait continuer d'appuyer les travaux que le Réseau ontarien du savoir au service de l'éducation mène en collaboration avec des partenaires des secteurs public et privé en vue d'élaborer une vision et un plan d'action dans le but d'utiliser l'informatique et la technologie des communications pour améliorer les possibilités d'apprentissage dans les écoles de l'Ontario.

Cours d'appoint

Dans le cadre des réformes de l'éducation des cinq dernières années, les écoles et les élèves sont tenus de participer aux tests provinciaux administrés par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE). Les résultats des tests sont publiés, et les écoles de même que les conseils sont tenus d'élaborer des plans d'amélioration fondés sur ces résultats et de les soumettre à l'OQRE. Pour assurer l'amélioration continue du rendement des élèves, les directions d'école et le personnel doivent avoir plus de souplesse dans l'organisation des horaires, l'utilisation des ressources et l'affectation du personnel afin de réagir rapidement aux résultats des tests.

Ce sera particulièrement le cas pour le test de compétences linguistiques de 10e année. À compter de l'année prochaine (2001-2002), les élèves devront réussir ce test pour recevoir leur diplôme d'études secondaires. Les écoles devront aider leurs élèves à se préparer à ce test et à le réussir, et prévoir par conséquent dans leur horaire des cours d'appoint. Cette tâche devra être accomplie sans attendre.

Les écoles efficaces ont toujours fourni des cours d'appoint aux élèves qui en ont besoin. Les tests de l'OQRE ne font que confirmer ce que les bons enseignants et enseignantes savent déjà au sujet de leurs élèves. Cependant, les exigences associées aux tests provinciaux imposent de nouvelles obligations au personnel enseignant, aux écoles et aux conseils.

C'est le test de compétences linguistiques de 10e année qui nécessitera le plus de cours d'appoint. Cependant, ces cours se révéleront nécessaires à toutes les années d'études si, comme il a été annoncé dans le dernier discours du Trône, les élèves ne peuvent progresser d'une année à l'autre à moins de répondre aux attentes établies dans les programmes-cadres du ministère de l'Éducation. Cette mesure aura des répercussions importantes sur le financement des activités d'appoint, les ressources qui y sont consacrées et leur calendrier.

Recommandation 31 : Le ministère de l'Éducation devrait, de concert avec les conseils scolaires de district, étudier la question des cours d'appoint et prendre des mesures pour que les écoles disposent de la souplesse et des ressources nécessaires pour aider leurs élèves à progresser normalement d'année en année jusqu'à l'obtention de leur diplôme.

Pendant nos consultations, nous avons appris que les décisions relatives à l'organisation des écoles reposent souvent sur des questions de transport. Ces dernières années, les conseils scolaires de district de l'Ontario ont pris des mesures décisives pour améliorer l'efficacité du transport scolaire. Nous appuyons ces initiatives et nous croyons qu'il serait utile pour de nombreux conseils de mieux collaborer avec leurs conseils coïncidents à cet égard. Par contre, bien qu'il soit nécessaire de devenir plus efficace, on nous a dit que dans certains cas, compte tenu des ressources limitées affectées au transport des élèves, cette efficacité pouvait nuire à la capacité des conseils et des écoles d'apporter des changements à l'organisation des écoles.

Par exemple, les horaires d'autobus ne permettent pas toujours aux élèves qui doivent emprunter ce moyen de transport de recevoir de l'enseignement, de suivre des cours d'appoint ou de participer à des activités parascolaires avant et après l'école. Ces horaires sont souvent complexes, ayant été soigneusement établis en collaboration avec des conseils coïncidents et des transporteurs compte tenu du budget de transport des conseils.

Néanmoins, les écoles doivent être en mesure d'offrir du temps d'enseignement, des cours d'appoint et des activités parascolaires pour répondre aux besoins de tous les élèves. Les participants aux consultations étaient d'avis que trop souvent, les horaires et activités scolaires reposent surtout sur le financement, les horaires et les contrats de transport et non sur les besoins des élèves.

Nous savons qu'il s'agit d'une question complexe, mais nous croyons que le ministère de l'Éducation devrait collaborer avec les conseils scolaires de district afin que les élèves jouissent d'un accès équitable à l'enseignement, aux cours d'appoint et aux activités parascolaires offerts avant et après les heures normales de cours.

Recommandation 32 : Le ministère de l'Éducation, dans le cadre de l'examen en cours du financement du transport scolaire, devrait collaborer avec les conseils scolaires pour s'assurer que les modalités pertinentes du modèle de financement de l'éducation permettent aux conseils de prendre des dispositions de transport qui favorisent l'efficacité des écoles et l'amélioration continue du rendement des élèves.

Recommandation 31 : Le ministère de l'Éducation devrait, de concert avec les conseils scolaires de district, étudier la question des cours d'appoint et prendre des mesures pour que les écoles disposent de la souplesse et des ressources nécessaires pour aider leurs élèves à progresser normalement d'année en année jusqu'à l'obtention de leur diplôme.

Pendant nos consultations, nous avons appris que les décisions relatives à l'organisation des écoles reposent souvent sur des questions de transport. Ces dernières années, les conseils scolaires de district de l'Ontario ont pris des mesures décisives pour améliorer l'efficacité du transport scolaire. Nous appuyons ces initiatives et nous croyons qu'il serait utile pour de nombreux conseils de mieux collaborer avec leurs conseils coïncidents à cet égard. Par contre, bien qu'il soit nécessaire de devenir plus efficace, on nous a dit que dans certains cas, compte tenu des ressources limitées affectées au transport des élèves, cette efficacité pouvait nuire à la capacité des conseils et des écoles d'apporter des changements à l'organisation des écoles.

Par exemple, les horaires d'autobus ne permettent pas toujours aux élèves qui doivent emprunter ce moyen de transport de recevoir de l'enseignement, de suivre des cours d'appoint ou de participer à des activités parascolaires avant et après l'école. Ces horaires sont souvent complexes, ayant été soigneusement établis en collaboration avec des conseils coïncidents et des transporteurs compte tenu du budget de transport des conseils.

Néanmoins, les écoles doivent être en mesure d'offrir du temps d'enseignement, des cours d'appoint et des activités parascolaires pour répondre aux besoins de tous les élèves. Les participants aux consultations étaient d'avis que trop souvent, les horaires et activités scolaires reposent surtout sur le financement, les horaires et les contrats de transport et non sur les besoins des élèves.

Nous savons qu'il s'agit d'une question complexe, mais nous croyons que le ministère de l'Éducation devrait collaborer avec les conseils scolaires de district afin que les élèves jouissent d'un accès équitable à l'enseignement, aux cours d'appoint et aux activités parascolaires offerts avant et après les heures normales de cours.

Recommandation 32 : Le ministère de l'Éducation, dans le cadre de l'examen en cours du financement du transport scolaire, devrait collaborer avec les conseils scolaires pour s'assurer que les modalités pertinentes du modèle de financement de l'éducation permettent aux conseils de prendre des dispositions de transport qui favorisent l'efficacité des écoles et l'amélioration continue du rendement des élèves.

6. Examiner le rendement des conseils scolaires

Nous avons souligné plus haut que pour être efficace, tout changement doit être motivé par des pressions et du soutien. Pour changer, il ne suffit pas d'adopter des règles (c'est-à-dire d'exercer des pressions); il faut aussi investir dans sa capacité de changer, de croître et de s'améliorer (et, par conséquent, prévoir du soutien).

Les examens des écoles et des conseils comptent parmi les « pressions » les plus importantes qu'exercent des pays étrangers pour améliorer le rendement des élèves et des écoles. Ces examens sont devenus monnaie courante en Angleterre, en Écosse et au pays de Galles en Grande-Bretagne, ainsi qu'en Californie, au Texas et au Massachusetts (voir l'annexe C).

Au chapitre 4, nous discutons des examens des écoles et nous recommandons de les instaurer en Ontario. Ces examens comprendraient des auto-évaluations et des examens indépendants. Dans le présent chapitre, nous traitons des examens des conseils. Comme nous le verrons, ces examens, qui incomberaient à un organisme indépendant, représentent un investissement dans l'assurance de la qualité. Ils aideront les parents, les conseils et le ministère de l'Éducation à améliorer la qualité de l'Éducation en Ontario. Ainsi, ils fourniront à ces intervenants l'orientation et les renseignements nécessaires pour s'assurer que les systèmes d'éducation de l'Ontario adoptent des plans d'amélioration continue.

Au Canada, l'examen des conseils ne fait pas encore partie des cadres de responsabilité en éducation. Dans les années 1970 et 1980, l'Ontario a élaboré un programme coopératif d'élaboration et de mise en oeuvre de systèmes scolaires (*Cooperative Evaluation and Development of School Systems*). Ce programme volontaire avait pour but d'évaluer et de « développer » les conseils scolaires. En 1999-2000, l'ancienne Commission d'amélioration de l'éducation (CAE) a entrepris le premier examen indépendant et systématique des conseils scolaires

jamais effectué au Canada. Conformément au mandat de la CAE, cet examen portait surtout sur l'adaptation des nouveaux conseils scolaires de district à la restructuration du régime de gestion de l'éducation en Ontario. Les participants à ce processus d'examen (conseils, personnel enseignant et non enseignant, parents, élèves, autres habitants des localités) l'ont accueilli de façon très positive, mais ont affirmé que l'examen était trop circonscrit. Ils ont dit regretter qu'il n'ait pas porté sur les questions touchant le rendement des élèves et le curriculum.

Jusqu'à présent, aucune province canadienne n'a adopté de régime complet et obligatoire d'examen des conseils scolaires axé sur l'amélioration du rendement des écoles et des élèves.

La ministre de l'Éducation a demandé au Groupe d'étude sur les écoles efficaces, conformément à son mandat, de déterminer :

> les plans que devrait mettre en oeuvre le ministère de l'Éducation pour examiner les conseils scolaires de manière permanente afin de s'assurer qu'ils emploient les ressources le plus efficacement possible en vue d'améliorer l'apprentissage et le rendement des élèves[55].

En vertu de ce mandat, le Groupe d'étude devait faire porter son examen des conseils sur les aspects suivants :

- pratiques de gestion des conseils qui influent sur l'apprentissage des élèves
- systèmes de planification
- plans d'amélioration scolaire
- excellence en enseignement[56].

L'UTILITÉ D'EXAMINER LES CONSEILS

Pendant les consultations, nous avons demandé aux participantes et participants de nous dire ce qu'était, selon eux, un conseil scolaire efficace. Voici ce que la grande majorité d'entre eux ont répondu :

> Un conseil scolaire efficace a la capacité de déterminer les besoins des écoles et aide celles-ci à s'améliorer. Il encourage et facilite les échanges et la coopération entre conseils.

Il y a lieu de fournir quelques renseignements de base sur les conseils scolaires. En Ontario et dans la plupart des autres provinces, la loi confère aux conseils scolaires la responsabilité de fournir les programmes d'éducation et confie aux conseillères et conseillers scolaires les tâches suivantes :

- élaborer les principes de base du conseil en matière d'éducation;
- élaborer des politiques fondées sur les principes du conseil et les politiques provinciales;

- établir les budgets et les objectifs, veiller à la mise en oeuvre des politiques du conseil et surveiller le rendement des élèves;
- s'assurer que tous les élèves du conseil jouissent d'un accès égal aux programmes.

Nous croyons que le public est en droit de connaître le rendement des écoles et des conseils scolaires et de savoir ce qu'ils comptent faire pour s'améliorer. De même, le public a le droit de connaître le rendement du système d'éducation de la province d'après des indicateurs clés et de déterminer si la province affecte des ressources suffisantes à l'éducation.

En Ontario, le ministère de l'Éducation est chargé des tâches suivantes :

- établir des principes de base en matière d'éducation;
- établir les orientations provinciales en matière d'éducation;
- établir le curriculum, et préciser ce que doivent savoir les élèves à chaque année d'études;
- fournir un financement suffisant et équitable aux conseils scolaires.

En 1998, le ministère de l'Éducation a pris en charge la totalité du financement de l'éducation élémentaire et secondaire. (Auparavant, les conseils scolaires avaient le pouvoir de générer des recettes à même l'assiette fiscale municipale.) Le Ministère établit les paramètres de dépenses auxquels les conseils doivent se conformer. À notre avis, la collecte de données sur la suffisance des ressources des conseils et l'affectation de ces ressources à l'appui du rendement des élèves représente un élément essentiel d'un cadre de responsabilité complet.

L'examen régulier des conseils assurerait l'obtention de ces données et d'autres renseignements qui permettraient au public d'évaluer le rendement de tous les paliers du système d'éducation de l'Ontario financé par les deniers publics, c'est-à-dire les écoles, les conseils et le gouvernement provincial, et de les tenir responsables de ce rendement.

L'examen complet des conseils aurait avant tout pour but ce qui suit :

- contribuer à l'amélioration continue des écoles en évaluant la mesure dans laquelle les conseils appuient les efforts des écoles visant à rehausser le rendement des élèves;
- déterminer si les conseils ont besoin d'aide pour aider les écoles à s'améliorer, et établir l'aide nécessaire.

S'il existait un cadre complet de responsabilité pour les écoles élémentaires et secondaires de l'Ontario, les données tirées des examens des conseils permettraient au Ministère de rendre compte du rendement des écoles en regard de ce cadre. En plus d'orienter et d'aider les conseils, les données cumulatives

générées au moyen de ces examens permettraient au Ministère de déceler les problèmes d'envergure provinciale à régler et les aspects qui pourraient justifier un examen des politiques provinciales.

Nous mentionnons plus haut certaines possibilités relatives au contrôle et à l'amélioration du rendement du système d'éducation :

- tests provinciaux pour les élèves;
- élaboration et publication d'autres indicateurs de rendement, y compris les crédits accumulés et les taux d'obtention du diplôme dans les écoles secondaires;
- processus obligatoires de planification des améliorations dans les conseils scolaires et les écoles;
- évaluations du rendement du personnel enseignant.

Il serait également possible d'effectuer des vérifications ou des examens complets et réguliers des conseils.

Nous croyons que les examens des conseils contribueraient beaucoup à l'atteinte de notre objectif, qui consiste à assurer l'efficacité des écoles et l'amélioration continue du système d'éducation.

Stratégies de responsabilisation et d'amélioration adoptées ailleurs

Presque tous les territoires étudiés, au Canada et ailleurs dans le monde, ont élaboré des stratégies pour évaluer le rendement de leur système d'éducation. Ces stratégies s'appuient sur des cadres de responsabilité fondés sur des indicateurs clés, notamment le rendement des élèves mesuré au moyen de tests normalisés (à l'échelle régionale ou nationale). (Un tableau résumant nos recherches sur ces autres territoires est fourni à l'annexe C.)

Selon une étude sur la responsabilité dans les écoles publiques aux États-Unis, de nombreux États vont bien au-delà de la collecte de données pour améliorer les écoles. Ils utilisent désormais des données et des études pour établir des normes et définir la pratique de l'enseignement[57]. L'Ontario accuse un retard considérable par rapport à ces États. Nous n'avons pas encore établi d'indicateurs clés du rendement des élèves qui pourraient servir à la collecte de données.

Les données sur le rendement des élèves dont nous avons parlé au chapitre 4, comme les résultats de tests, les taux d'obtention du diplôme, etc., peuvent servir à diverses fins. Le personnel enseignant peut se servir des résultats de tests comme outil de dépistage pour évaluer les élèves et aider ceux qui en ont besoin. Les responsables de la réglementation peuvent recourir à diverses données

sur le rendement pour responsabiliser les écoles et les conseils à l'égard du niveau de rendement de leurs élèves ou pour attester de la maîtrise qu'ont les élèves du curriculum. Le Ministère, les conseils et les écoles pourraient utiliser ces renseignements pour proposer des changements au curriculum, motiver les élèves et changer d'autres aspects du système d'éducation. Toutes ces utilisations partagent le même objectif, celui d'améliorer le rendement des élèves.

Les données sur le rendement des élèves peuvent également servir à assurer la responsabilité financière en permettant de répondre à deux questions importantes :

- Les ressources sont-elles suffisantes pour respecter les normes établies?
- Les ressources sont-elles employées dans le but de respecter les normes établies?

L'importance accrue que l'on accorde au contrôle de la qualité de l'éducation depuis quelques années procède de trois facteurs : les écoles et les autorités du milieu de l'éducation sont de plus en plus conscientes du fait qu'elles sont comptables à la population pour l'éducation qu'elles dispensent; les administrations locales et le gouvernement central tiennent de plus en plus à ce que le système affiche un bon rendement compte tenu des fortes sommes d'argent qui y sont consacrées; les autorités du monde de l'éducation, les écoles et le personnel enseignant tiennent à améliorer le processus d'apprentissage et d'enseignement. Ensemble, ces trois facteurs justifient amplement le recours à l'évaluation au sein du système d'éducation.

– Scottish Education Department, HM Inspectors of Schools, *Effective Secondary Schools*, Édimbourg, HM Stationery Office, 1988, p. 1.

Stratégies de responsabilisation et d'amélioration adoptées en Ontario

L'Ontario a déjà adopté certaines stratégies excellentes pour améliorer la responsabilité dans le système d'éducation, telles que celles contenues dans le mandat de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) et de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Cependant, comme l'indiquent nos recherches sur les mesures adoptées ailleurs, il nous reste beaucoup de pain sur la planche.

Au chapitre 2, nous soutenions que le ministère de l'Éducation a la responsabilité d'exercer les pressions et de donner le soutien sur lesquels repose l'amélioration continue (voir la page 10). À notre avis, la mise en oeuvre des autres mesures de cette liste procurerait à la province les stratégies de responsabilisation et d'amélioration dont elle a besoin.

Examen des conseils

Outre le processus d'auto-évaluation des écoles que nous recommandons au chapitre 4, nous croyons que le ministère de l'Éducation devrait créer et instaurer un processus d'auto-évaluation qui obligerait tous les conseils scolaires de district financés par les deniers publics à publier un plan d'amélioration. Un organisme indépendant se fonderait sur ce plan pour examiner chaque conseil. Comme nous l'avons dit au chapitre 4, dans le cadre de son examen du conseil, cet organisme examinerait un échantillon des écoles de ce conseil.

L'examen indépendant permettrait d'évaluer la mesure dans laquelle le conseil parvient à favoriser un rendement élevé chez les élèves de son territoire. Il porterait sur les aspects suivants :

- renseignements sur le rendement et l'amélioration des élèves;
- application du curriculum dans les écoles;

- politiques et pratiques de dotation en personnel, y compris le perfectionnement;
- politiques du conseil;
- efficacité et crédibilité des auto-évaluations et des plans d'amélioration du conseil et des écoles;
- processus d'examen du rendement des écoles employé par le conseil;
- ressources affectées par le conseil à l'appui de l'apprentissage des élèves;
- participation des parents et de la collectivité;
- gestion des installations;
- questions relatives aux qualifications et à l'affectation du personnel enseignant qui pourraient influer sur l'amélioration du rendement des élèves.

Le processus d'examen indépendant devrait être conçu de façon que les conseils soient tenus de démontrer à l'équipe d'examen qu'ils mettent en oeuvre leur plan d'amélioration et que leurs écoles effectuent des auto-évaluations et appliquent elles aussi leur plan d'amélioration.

Les conclusions et recommandations découlant des examens indépendants seraient publiées. Elles viseraient à aider les conseils à orienter leurs ressources et leurs stratégies vers l'amélioration continue des écoles.

Les examens indépendants des conseils seraient menés par un organisme indépendant établi à cette fin. Comme nous l'avons déjà dit, cet organisme examinerait également les écoles. Il s'agirait d'un organisme indépendant du ministère de l'Éducation, et ses rapports seraient rendus publics. (Par exemple, il pourrait relever de l'Assemblée législative.) Cet organisme aurait le pouvoir d'établir un cycle d'examens; nous recommandons un cycle de cinq ans, avec des examens de suivi au besoin après un ou deux ans. Il pourrait également déterminer ses propres besoins et établir ses propres procédés, et constituer des équipes d'experts qui comprendraient des membres du public.

Les participants aux séances de consultation appuyaient fermement l'idée de confier ces examens à un organisme indépendant.

L'examen indépendant des conseils, jumelé à des auto-évaluations régulières, représente un élément essentiel d'un cadre complet de responsabilité. Il permettrait d'évaluer le rendement d'une composante clé du système d'éducation de l'Ontario. Les examens de ce genre sont monnaie courante dans bien des pays étrangers. Si l'Ontario les instaure, il deviendra un chef de file en matière de responsabilisation de l'éducation au Canada.

Le processus d'examen indépendant des conseils scolaires serait avantageux pour tous les partenaires du système d'éducation.

Il serait avantageux pour les parents et les élèves car :

- il permettrait de faire en sorte que les écoles, les conseils et le ministère de l'Éducation cherchent avant tout à améliorer le rendement des élèves;
- il permettrait de surveiller continuellement le rendement des élèves et de formuler des recommandations en vue d'assurer une amélioration continue;
- il fournirait aux parents et aux collectivités des renseignements sur les écoles et les conseils scolaires locaux;
- il rehausserait la confiance du public dans les réalisations des élèves et son appui à l'égard du système d'éducation.

Il serait avantageux pour les conseils scolaires car :

- il susciterait une meilleure confiance du public dans les conseils scolaires de district;
- il sensibiliserait la collectivité aux besoins et aux réussites des conseils;
- il favoriserait une démarche coordonnée de mesure et d'amélioration du rendement des élèves;
- il procurerait des données sur lesquelles pourraient être fondées les décisions stratégiques visant à améliorer le rendement des conseils scolaires.

Il serait avantageux pour le ministère de l'Éducation car :

- il produirait des analyses détaillées du rendement de chaque conseil et tracerait un portrait global du rendement des conseils scolaires de la province;
- il accroîtrait la capacité du Ministère d'évaluer le rendement des écoles et des conseils et de donner de l'aide à ceux qui en ont besoin pour améliorer l'apprentissage des élèves;
- il responsabiliserait le système d'éducation et rehausserait la confiance du public à son égard.

Recommandation 33 :

a. Le gouvernement devrait créer un organisme indépendant qui serait chargé de soumettre les conseils scolaires de district à des examens réguliers.

b. Cet organisme devrait être un organisme indépendant du ministère de l'Éducation et publier ses constatations.

c. Cet organisme devrait être le même que celui qui est décrit dans la recommandation 22, et devrait avoir le pouvoir d'examiner les écoles conformément à cette recommandation.

Il serait avantageux pour les parents et les élèves car :

- il permettrait de faire en sorte que les écoles, les conseils et le ministère de l'Éducation cherchent avant tout à améliorer le rendement des élèves;
- il permettrait de surveiller continuellement le rendement des élèves et de formuler des recommandations en vue d'assurer une amélioration continue;
- il fournirait aux parents et aux collectivités des renseignements sur les écoles et les conseils scolaires locaux;
- il rehausserait la confiance du public dans les réalisations des élèves et son appui à l'égard du système d'éducation.

Il serait avantageux pour les conseils scolaires car :

- il susciterait une meilleure confiance du public dans les conseils scolaires de district;
- il sensibiliserait la collectivité aux besoins et aux réussites des conseils;
- il favoriserait une démarche coordonnée de mesure et d'amélioration du rendement des élèves;
- il procurerait des données sur lesquelles pourraient être fondées les décisions stratégiques visant à améliorer le rendement des conseils scolaires.

Il serait avantageux pour le ministère de l'Éducation car :

- il produirait des analyses détaillées du rendement de chaque conseil et tracerait un portrait global du rendement des conseils scolaires de la province;
- il accroîtrait la capacité du Ministère d'évaluer le rendement des écoles et des conseils et de donner de l'aide à ceux qui en ont besoin pour améliorer l'apprentissage des élèves;
- il responsabiliserait le système d'éducation et rehausserait la confiance du public à son égard.

Recommandation 33 :

a. Le gouvernement devrait créer un organisme indépendant qui serait chargé de soumettre les conseils scolaires de district à des examens réguliers.

b. Cet organisme devrait être un organisme indépendant du ministère de l'Éducation et publier ses constatations.

c. Cet organisme devrait être le même que celui qui est décrit dans la recommandation 22, et devrait avoir le pouvoir d'examiner les écoles conformément à cette recommandation.

Recommandation 34 : Le processus d'examen des conseils scolaires devrait viser à évaluer la mesure dans laquelle les conseils favorisent un rendement élevé chez les élèves de leur territoire, et devrait porter sur les aspects suivants :

- renseignements sur le rendement et l'amélioration des élèves;
- application du curriculum dans les écoles;
- politiques et pratiques de dotation en personnel, y compris le perfectionnement;
- politiques du conseil;
- plans d'amélioration du conseil et des écoles;
- processus d'examen du rendement des écoles employé par le conseil;
- ressources affectées par le conseil à l'appui de l'apprentissage des élèves;
- participation des parents et de la collectivité;
- gestion des installations;
- questions relatives aux qualifications et à l'affectation du personnel enseignant qui pourraient influer sur l'amélioration du rendement des élèves.

Accréditation des conseils scolaires

Le ministère de l'Éducation devra prendre des décisions sur le plan des politiques en se fondant sur les renseignements recueillis dans le cadre de l'examen des conseils. Dans bon nombre de territoires, on juge que la publication de données sur le rendement des élèves suffit pour motiver les changements nécessaires. Ailleurs, les écoles et les conseils scolaires sous-performants sont assujettis à certaines mesures.

Dans certains cas, le processus d'examen est conçu pour aider les conseils scolaires à remplir leur rôle. Certains territoires offrent de l'orientation, de l'aide et de la formation pour aider les conseils à élaborer des procédés de planification de l'amélioration. Ailleurs, le processus d'examen ressemble à une vérification ou à un processus d'accréditation, et comporte une évaluation sommaire ainsi que des directives précises à l'intention du conseil.

Dans les territoires que nous avons étudiés, les examens donnent lieu à un large éventail de conséquences. Dans tous les cas, pour témoigner de l'engagement des autorités en matière de transparence, les constatations et recommandations

Recommandation 34 : Le processus d'examen des conseils scolaires devrait viser à évaluer la mesure dans laquelle les conseils favorisent un rendement élevé chez les élèves de leur territoire, et devrait porter sur les aspects suivants :

- renseignements sur le rendement et l'amélioration des élèves;
- application du curriculum dans les écoles;
- politiques et pratiques de dotation en personnel, y compris le perfectionnement;
- politiques du conseil;
- plans d'amélioration du conseil et des écoles;
- processus d'examen du rendement des écoles employé par le conseil;
- ressources affectées par le conseil à l'appui de l'apprentissage des élèves;
- participation des parents et de la collectivité;
- gestion des installations;
- questions relatives aux qualifications et à l'affectation du personnel enseignant qui pourraient influer sur l'amélioration du rendement des élèves.

Accréditation des conseils scolaires

Le ministère de l'Éducation devra prendre des décisions sur le plan des politiques en se fondant sur les renseignements recueillis dans le cadre de l'examen des conseils. Dans bon nombre de territoires, on juge que la publication de données sur le rendement des élèves suffit pour motiver les changements nécessaires. Ailleurs, les écoles et les conseils scolaires sous-performants sont assujettis à certaines mesures.

Dans certains cas, le processus d'examen est conçu pour aider les conseils scolaires à remplir leur rôle. Certains territoires offrent de l'orientation, de l'aide et de la formation pour aider les conseils à élaborer des procédés de planification de l'amélioration. Ailleurs, le processus d'examen ressemble à une vérification ou à un processus d'accréditation, et comporte une évaluation sommaire ainsi que des directives précises à l'intention du conseil.

Dans les territoires que nous avons étudiés, les examens donnent lieu à un large éventail de conséquences. Dans tous les cas, pour témoigner de l'engagement des autorités en matière de transparence, les constatations et recommandations

découlant des examens sont publiées, afin que la population puisse prendre des décisions éclairées concernant l'école ou le conseil en question. Bon nombre de territoires établissent des objectifs d'amélioration du rendement des élèves, et les conseils peuvent être pénalisés s'ils ne s'y conforment pas.

Dans presque tous les territoires, le gouvernement peut intervenir en cas de sous-performance d'une école ou d'un conseil. Voici des exemples d'interventions prévues par la loi :

- plans d'amélioration devant être soumis au ministère de l'Éducation;
- examens de suivi plus fréquents;
- congédiement de la directrice ou du directeur de l'éducation;
- modification de la cote d'accréditation du conseil;
- destitution des conseillères ou conseillers scolaires, ou mise en tutelle du conseil scolaire par le gouvernement.

Dans bien des territoires, notamment au Massachusetts, au Nevada et au Texas, le processus d'examen permet d'établir une cote ou de confirmer l'accréditation. Un mauvais rendement entraîne une intervention. Dans presque tous les cas, si le rendement ne s'améliore pas dans des délais précis, le ministère de l'Éducation met le conseil scolaire en tutelle. Dans nos recherches, nous avons relevé quelques cas de mise en tutelle et de remplacement de la directrice ou du directeur.

Les conseils scolaires de l'Ontario sont créés en vertu de la loi et doivent exercer leurs activités à l'intérieur du cadre législatif et réglementaire établi par le ministère de l'Éducation. En Ontario, un processus d'examen indépendant des conseils tiendrait les conseils scolaires responsables de la mise en oeuvre des politiques ministérielles, y compris du curriculum, et veillerait à ce que leurs dépenses soient conformes aux directives du Ministère. L'organisme indépendant aurait le pouvoir de recommander des mesures de soutien ou des interventions, s'il y a lieu, pour aider les conseils à exercer leurs responsabilités et à appuyer leurs écoles afin d'assurer une amélioration continue. En outre, ce processus d'examen devrait être assez approfondi pour dégager des nouvelles tendances et de nouveaux enjeux auxquelles il faudra s'attaquer au palier provincial.

Pour ***mieux faire***, c'est-à-dire pour améliorer le rendement des élèves, les conseils doivent rendre compte des mesures qu'ils prennent en vue d'atteindre cet objectif. Nous avons déjà recommandé la publication de données sur le rendement, ainsi que des rapports d'auto-évaluation et d'examen des écoles et des conseils scolaires assortis de recommandations. Les collectivités ont le droit de connaître le rendement de leurs écoles et conseils scolaires. La province a le devoir de reconnaître les pratiques exemplaires et le rendement élevé, et d'exiger la mise en oeuvre de stratégies visant à apporter des améliorations rapides en cas de sous-performance.

Pour ces raisons, nous recommandons que le processus d'examen indépendant aboutisse à l'accréditation des conseils scolaires. Nous utilisons le terme « accréditation » parce qu'il désigne un processus qui comprend les éléments suivants :

- normes de rendement;
- examen public indépendant et approfondi du rendement de chaque conseil scolaire;
- publication par l'équipe d'examen de l'évaluation du rendement de chaque conseil;
- améliorations recommandées, s'il y a lieu;
- processus de suivi pour veiller à ce qu'il soit donné suite aux recommandations.

Nous recommandons trois niveaux d'accréditation :

- accréditation complète;
- accréditation conditionnelle;
- cas signalé à la ministre de l'Éducation avec des recommandations quant aux mesures à prendre.

Si l'équipe indépendante d'examen jugeait qu'un conseil devrait recevoir une accréditation conditionnelle, ces conditions seraient précisées et un processus de contrôle serait établi. Ces conditions consisteraient pour le conseil à établir des objectifs d'amélioration et à les atteindre. Un nouvel examen aurait lieu dans un délai de deux ans pour déterminer si les conditions ont été remplies. Le cas échéant, le conseil recevrait une accréditation complète.

Dans les rares cas où l'équipe d'examen juge que le conseil doit être signalé à la ministre de l'Éducation avec des recommandations quant aux mesures à prendre, le ministère de l'Éducation collaborerait avec le conseil pour élaborer un plan d'action. La collectivité visée serait invitée à contribuer à ce plan d'action, et des mesures seraient prises pour appuyer les écoles pendant la mise en oeuvre. Un processus de contrôle serait mis en place, et le conseil ainsi que les écoles feraient l'objet d'examens réguliers de la part de l'organisme indépendant jusqu'à ce que le conseil ait atteint les objectifs établis dans son plan d'action. Il recevrait alors une accréditation complète.

Nous tenons à préciser que tous les examens visant les écoles et les conseils scolaires, qu'il s'agisse des auto-évaluations ou des examens indépendants, de même que tous les plans d'amélioration et d'action, doivent viser l'amélioration du rendement des élèves. Il s'agit en effet de ***mieux faire***.

Recommandation 35 : L'organisme indépendant mentionné dans la recommandation 33 devrait concevoir un processus d'accréditation à trois niveaux :

- accréditation complète;
- accréditation conditionnelle;
- cas signalé à la ministre de l'Éducation avec des recommandations quant aux mesures à prendre.

Le calendrier des examens devrait être le suivant :

- tous les cinq ans pour les examens réguliers;
- pour les conseils scolaires ayant reçu une accréditation conditionnelle, dans les deux ans suivant l'examen initial;
- pour les conseils scolaires signalés à la ministre de l'Éducation avec des recommandations quant aux mesures à prendre, régulièrement jusqu'à ce que l'accréditation complète ait été accordée.

Le milieu de l'éducation et le public ontarien s'attendent à ce que le ministère de l'Éducation annonce son intention d'instaurer un régime d'examen régulier des conseils. Il est temps de mettre en oeuvre cette initiative.

Avant de mener des examens complets des conseils axés sur des données de rendement, nous devons élaborer les indicateurs décrits au chapitre 4. Ensuite, les données sur le rendement des élèves fondées sur ces indicateurs doivent être recueillies et versées dans une base de données afin de pouvoir être soumises à des analyses pertinentes[58]. Avant d'aller de l'avant, cependant, il n'est pas nécessaire d'attendre que tous ces renseignements aient été recueillis. Le processus d'examen peut être implanté par étapes, et se compléter à mesure que l'on détermine les données à recueillir et à publier et que la capacité de regrouper et de comparer les données augmente.

Recommandation 35 : L'organisme indépendant mentionné dans la recommandation 33 devrait concevoir un processus d'accréditation à trois niveaux :

- accréditation complète;
- accréditation conditionnelle;
- cas signalé à la ministre de l'Éducation avec des recommandations quant aux mesures à prendre.

Le calendrier des examens devrait être le suivant :

- tous les cinq ans pour les examens réguliers;
- pour les conseils scolaires ayant reçu une accréditation conditionnelle, dans les deux ans suivant l'examen initial;
- pour les conseils scolaires signalés à la ministre de l'Éducation avec des recommandations quant aux mesures à prendre, régulièrement jusqu'à ce que l'accréditation complète ait été accordée.

Le milieu de l'éducation et le public ontarien s'attendent à ce que le ministère de l'Éducation annonce son intention d'instaurer un régime d'examen régulier des conseils. Il est temps de mettre en oeuvre cette initiative.

Avant de mener des examens complets des conseils axés sur des données de rendement, nous devons élaborer les indicateurs décrits au chapitre 4. Ensuite, les données sur le rendement des élèves fondées sur ces indicateurs doivent être recueillies et versées dans une base de données afin de pouvoir être soumises à des analyses pertinentes[58]. Avant d'aller de l'avant, cependant, il n'est pas nécessaire d'attendre que tous ces renseignements aient été recueillis. Le processus d'examen peut être implanté par étapes, et se compléter à mesure que l'on détermine les données à recueillir et à publier et que la capacité de regrouper et de comparer les données augmente.

7. Sommaire et liste des recommandations

Dans l'introduction, nous disions que notre objectif consistait à formuler des recommandations qui permettraient aux écoles d'améliorer le rendement des élèves.

Nous avons donc commencé par des recommandations sur les mécanismes visant à appuyer l'excellence en enseignement, car il faut tenir compte de la qualité de l'enseignement et du milieu d'apprentissage pour améliorer le rendement des élèves. Nos recommandations de cette section visent à faire en sorte que l'Ontario continue de disposer d'enseignantes et d'enseignants bien formés et adéquatement épaulés, qui sont respectés et reconnus pour leur compétence et leur professionnalisme. Nous croyons que la mise en oeuvre de nos recommandations sur l'offre, les qualifications, le perfectionnement professionnel et l'affectation des enseignantes et des enseignants renforcerait la qualité de l'enseignement en Ontario et fournirait à ceux-ci le soutien dont ils ont besoin.

Notre section sur la reconnaissance de l'amélioration du rendement des écoles souligne la nécessité d'obtenir de meilleures données sur le rendement, qui permettront aux écoles de mieux se concentrer sur les aspects de leurs activités qu'il y a lieu d'améliorer. Nous avons également souligné que la collecte de meilleures données sur le rendement doit être effectuée en vue d'améliorer ce rendement, donc de ***mieux faire***. Nous avons suggéré des moyens de déterminer la qualité des services offerts dans les écoles. Nous avons également discuté de l'importance pour les écoles et les conseils d'adopter des processus d'autoévaluation qui aboutissent à l'élaboration de plans d'amélioration. Si ces plans sont rendus publics, ils contribueront dans une grande mesure à améliorer l'efficacité.

Notre étude de l'organisation scolaire est fondée essentiellement sur les aspects de cette question qui ont été portés à notre attention pendant nos consultations. Nous croyons avoir bien rendu compte des préoccupations soulevées et avoir recommandé des améliorations judicieuses dans une variété de domaines importants.

Enfin, nous avons proposé un processus d'examen des conseils scolaires qui, selon nous, permettrait une transparence accrue. Ce processus renforcerait également le rôle important que jouent les conseils scolaires de district en vue de favoriser l'amélioration continue des écoles et du rendement des élèves.

Au cours des dernières années, de nombreux changements ont été apportés au système d'éducation. Des progrès considérables ont été réalisés en vue de relever les défis soulevés par ces changements, notamment en ce qui concerne le curriculum, l'évaluation et les rapports. Il reste toutefois beaucoup à faire. Nous reconnaissons que la mise en oeuvre de toutes les recommandations contenues dans le présent rapport devra peut-être s'échelonner sur une période qui verra se succéder plusieurs gouvernements, mais nous soutenons qu'il est urgent d'aller de l'avant et de continuer d'améliorer le système d'éducation.

La volonté de s'améliorer est un gage d'efficacité. Nous invitons tous ceux qui, comme nous, sont résolus à assurer la vigueur et le dynamisme du système scolaire élémentaire et secondaire financé par les deniers publics à reconnaître l'importance de l'amélioration continue. Les écoles, les conseils scolaires et le système d'éducation, quelle que soit leur qualité, pourront toujours s'améliorer.

Nous reconnaissons que plusieurs de nos recommandations sont de grande portée; elles comportent des difficultés, nécessitent des ressources supplémentaires et ne peuvent être mises en oeuvre du jour au lendemain. Or, tout changement marquant nécessite du temps. L'amélioration, comme nous l'avons dit dans l'introduction, exige à la fois des pressions, sous la forme d'un cadre de responsabilité complet, et du soutien, c'est-à-dire un investissement pour se donner la capacité de veiller à l'amélioration continue.

Il est souvent plus facile, il est vrai, d'exercer des pressions que de donner du soutien, mais nous devons faire les deux à la fois. Nos recommandations qui portent sur la création de capacités (dans des domaines tels que la formation, le temps et les ressources) sont tout aussi importantes que celles qui visent à renforcer le cadre de responsabilité (en élaborant des indicateurs de rendement, en recueillant des données et en examinant le rendement des écoles et des conseils scolaires). Pour apporter des améliorations tangibles et durables, il faudra parvenir à un équilibre entre ces deux forces.

Nous tenons à remercier tous ceux et celles qui ont eu la générosité de nous faire profiter de leur temps et de leur expertise, et qui nous ont fait part de leur point de vue. Merci particulièrement aux élèves que nous avons rencontrés. Comme toujours, leurs indications, leur talent de persuasion et leurs suggestions nous ont beaucoup impressionnés. Il ne fait aucun doute qu'ils deviendront un jour les chefs de file de la province, et que la population trouvera en eux d'excellents représentants.

LISTE DES RECOMMANDATIONS

Recommandation 1 : Le ministère de l'Éducation et l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario devraient :

a. élaborer à partir de leurs bases de données respectives un système conjoint en vue de recueillir des renseignements fiables (notamment sur l'affectation d'enseignantes et d'enseignants à des matières et à des années d'études qui ne font pas partie de leur domaine de spécialité, et le recours à la disposition sur l'embauche d'urgence de personnel non titulaire de brevet d'enseignement et aux permissions intérimaires);

b. utiliser les renseignements ainsi recueillis pour fournir des conseils éclairés et raisonnables aux ministères concernés, aux facultés d'éducation et aux conseils scolaires de district sur les questions touchant l'offre et la demande de personnel enseignant.

Recommandation 2 : Le ministère de l'Éducation devrait confier à l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario le pouvoir d'accorder des permissions intérimaires.

Recommandation 3 : Le gouvernement devrait prendre dans les plus brefs délais un règlement sur l'accréditation des facultés d'éducation par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.

Recommandation 4 : Le ministère de l'Éducation devrait s'assurer que la formule de financement de l'éducation permet d'affecter des ressources suffisantes pour couvrir les frais de détachement et de formation des nouveaux enseignants et enseignantes et des mentors qui participeront au nouveau programme d'initiation des débutants qui fait partie de l'initiative d'évaluation du personnel enseignant du Ministère.

Recommandation 5 : Le ministère de l'Éducation devrait encourager les écoles à assigner aux enseignantes et aux enseignants de la 4e à la 6e année des groupes de matières connexes.

Recommandation 6 : Les conseils scolaires devraient affecter les enseignantes et enseignants des 7e et 8e années à des matières qui correspondent à leurs spécialités d'après leur carte de compétence.

Recommandation 7 : Le ministère de l'Éducation devrait mener un examen de la pratique des conseils scolaires de district qui consiste à affecter des enseignantes et des enseignants à des années d'études ou à des matières pour lesquelles ils ne sont pas qualifiés selon leur carte de compétence, et se servir des données ainsi recueillies pour évaluer la prévalence de cette pratique, en déterminer les causes et trouver des solutions, notamment des modifications aux règlements, en vue de favoriser l'amélioration continue des écoles.

Recommandation 8 : Le ministère de l'Éducation, en collaboration avec l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, devrait envisager la possibilité de céder à l'Ordre la responsabilité de réglementer l'affectation d'enseignantes et d'enseignants à des années d'études et à des matières pour lesquelles ils ne sont pas qualifiés.

Recommandation 9 : Le ministère de l'Éducation devrait augmenter le financement au titre du perfectionnement professionnel dans le cadre de la formule de financement de l'éducation pour le porter à un montant égal à 1,6 pour 100 de la masse salariale des conseils scolaires de district, et exiger que les conseils consacrent ces sommes uniquement au perfectionnement professionnel de leurs employés.

Recommandation 10 : Le ministère de l'Éducation, en consultation avec l'ensemble du milieu de l'éducation, devrait examiner le calendrier de l'année scolaire pour déterminer comment organiser le perfectionnement professionnel du personnel enseignant et non enseignant et y consacrer le temps et les ressources nécessaires, en vue d'améliorer le rendement des élèves.

Recommandation 11 : Le ministère de l'Éducation devrait s'assurer que le cadre qui régira l'exigence pour le personnel enseignant de participer à des programmes de perfectionnement professionnel pour maintenir leur

agrégation est assez souple pour répondre aux besoins d'apprentissage du personnel qui procèdent des projets d'amélioration des conseils et des écoles.

Recommandation 12 : Le ministère de l'Éducation, de concert avec l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, les associations de conseillères et de conseillers scolaires, les associations et les fédérations d'enseignantes et d'enseignants, les organismes provinciaux de parents, les organismes provinciaux d'éducation et le secteur privé, devrait élaborer un programme visant à identifier, à reconnaître et à récompenser les enseignantes et enseignants exemplaires de façon à faire connaître leur travail et à faciliter la diffusion de leurs pratiques exemplaires en vue de favoriser l'amélioration continue des écoles.

Recommandation 13 : Le ministère de l'Éducation, de concert avec l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, les associations de conseillères et de conseillers scolaires, les associations et les fédérations d'enseignantes et d'enseignants, les organismes provinciaux de parents, les organismes provinciaux d'éducation et le secteur privé, devrait parrainer un colloque annuel mettant en vedette le travail des enseignantes et enseignants exemplaires en vue de faire connaître les mesures fructueuses qui ont été prises pour améliorer les écoles.

Recommandation 14 : Le ministère de l'Éducation, de concert avec les principaux organismes du monde de l'éducation, devrait mener un examen du rôle des directrices et des directeurs d'école qui porterait sur un éventail de questions, notamment la description de travail, le recrutement, le maintien en poste, les attentes ainsi que les encouragements financiers et autres pour que le poste de directeur continue d'attirer des candidates et candidats compétents.

Recommandation 15 :

a. Le ministère de l'Éducation devrait inclure les directrices et directeurs d'école ainsi que les agentes et agents de supervision dans son projet de fonder en partie le renouvellement de l'agrégation sur le perfectionnement professionnel.

b. L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario devrait s'assurer que le cours de directeur d'école, le cours d'agent de supervision et les programmes d'apprentissage agréés destinés aux directrices et directeurs d'école et aux agentes et agents de supervision sont adaptés aux fonctions changeantes de ces employés.

Recommandation 16 : Le ministère de l'Éducation devrait demander à l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation d'administrer des tests provinciaux pour évaluer le rendement des élèves des 4e et 8e années en sciences.

Recommandation 17 : Le ministère de l'Éducation devrait établir un ensemble d'indicateurs clés sur le rendement des élèves dans les écoles élémentaires et secondaires, qui devraient comprendre les indicateurs énumérés à la page 33 du présent rapport ainsi que ceux qui figurent dans les exemples de rapports sur le rendement des écoles fournis en annexe.

Recommandation 18 : Le ministère de l'Éducation devrait prendre les mesures nécessaires pour que les indicateurs clés du rendement des élèves décrits dans la recommandation 17 soient divulgués de façon fiable et uniforme par chaque école sous la forme d'un rapport sur le rendement de l'école, par chaque conseil scolaire de district sous la forme d'un rapport sur le rendement du conseil scolaire et par la province sous la forme d'un rapport sur le rendement de la province.

Recommandation 19 : Le ministère de l'Éducation devrait, par l'entremise de sa formule de financement, fournir un financement suffisant pour permettre aux conseils et aux écoles de recueillir et de publier des données uniformes et fiables sur les indicateurs clés de rendement des élèves décrits dans la recommandation 17.

Recommandation 20 : Le ministère de l'Éducation devrait établir des objectifs stimulants visant l'amélioration des indicateurs clés de rendement des élèves décrits dans la recommandation 17, et aider les conseils et les écoles à les atteindre.

Recommandation 21 : Le ministère de l'Éducation devrait :

a. établir pour les écoles un processus d'auto-évaluation commun, transparent et public, qui réserve un rôle important aux parents et, dans certains cas, aux élèves, et qui débouchera dans chaque école financée par les deniers publics de la province, sur la publication d'un plan d'amélioration;

b. fournir, en exerçant un leadership et par l'entremise de sa formule de financement, les ressources nécessaires pour mettre en oeuvre cette initiative.

Recommandation 22 : Un nouvel organisme indépendant devrait être chargé :

a. d'examiner un échantillon d'écoles de la province pour veiller à ce que celles-ci mènent des auto-évaluations et élaborent des plans d'amélioration de façon appropriée et approfondie, selon la démarche établie par la province;

b. d'examiner les écoles dont on croit qu'elles ont un rendement insuffisant et de recommander la marche à suivre pour y apporter des améliorations immédiates;

c. d'évaluer les écoles qui demandent le statut d'« école modèle » (une fois qu'un tel statut aura été établi).

Recommandation 23 : Le ministère de l'Éducation devrait veiller à ce que l'Ontario ait la capacité :

a. de créer des profils d'écoles;

b. de regrouper les écoles aux avantages et défis semblables;

c. de déceler les écoles au rendement élevé et les écoles sous-performantes correspondant à chaque profil.

Recommandation 24 :

a. Le ministère de l'Éducation devrait élaborer un programme visant à identifier et à reconnaître les « écoles modèles », c'est-à-dire les écoles à rendement élevé et celles qui se sont beaucoup améliorées, afin qu'elles soient reconnues comme des écoles exemplaires par rapport aux écoles qui ont des avantages et défis semblables.

b. Les écoles à rendement élevé et celles qui se sont beaucoup améliorées devraient être invitées à demander le statut d'« école modèle ».

c. Avant d'être désignées comme « écoles modèles », les écoles devraient faire l'objet d'un examen indépendant.

d. Les écoles désignées « écoles modèles » devraient recevoir du Ministère une aide financière qu'elles utiliseront en grande partie pour faire part de leurs pratiques exemplaires à d'autres écoles.

Recommandation 25 :

a. Les plans d'amélioration des écoles et des conseils devraient tenir compte de l'importance du temps d'enseignement en classe.

b. Le ministère de l'Éducation, les conseils scolaires de district et les écoles devraient revoir leurs pratiques en vue de réduire au minimum les interruptions pendant l'enseignement en classe et de réserver le plus de temps possible à l'apprentissage.

Recommandation 26 : Les directrices et directeurs d'école devraient veiller à ce que les enseignantes et enseignants tiennent des réunions de préparation régulières selon leur année d'études, leur matière ou leur cycle afin de mieux exploiter le temps d'enseignement et d'améliorer le rendement des élèves.

Recommandation 27 : Le ministère de l'Éducation devrait s'engager à réduire encore plus l'effectif des classes au cycle primaire.

Recommandation 28 : Le ministère de l'Éducation devrait :

a. surveiller, en collaboration avec une faculté d'éducation de l'Ontario et des écoles ontariennes qui ont adopté un modèle d'enseignement « à longueur d'année », les recherches financées actuellement par le gouvernement fédéral concernant l'incidence des modèles de ce genre sur le rendement des élèves;

b. veiller à ce que ces recherches soient communiquées aux conseils scolaires de district.

Recommandation 29 : Le ministère de l'Éducation devrait :

a. envisager de verser un financement supplémentaire ponctuel aux écoles secondaires qui aimeraient passer d'un horaire semestriel à un horaire non semestriel;

b. assujettir ce financement à la condition que les écoles déterminent l'effet de ce changement sur le rendement des élèves et en rendent compte à la collectivité.

Recommandation 30 : Le ministère de l'Éducation devrait continuer d'appuyer les travaux que le Réseau ontarien du savoir au service de l'éducation mène en collaboration avec des partenaires des secteurs public et privé en vue d'élaborer une vision et un plan d'action dans le but d'utiliser l'informatique et la technologie des communications pour améliorer les possibilités d'apprentissage dans les écoles de l'Ontario.

Recommandation 31 : Le ministère de l'Éducation devrait, de concert avec les conseils scolaires de district, étudier la question des cours d'appoint et prendre des mesures pour que les écoles disposent de la souplesse et des ressources nécessaires pour aider leurs élèves à progresser normalement d'année en année jusqu'à l'obtention de leur diplôme.

Recommandation 32 : Le ministère de l'Éducation, dans le cadre de l'examen en cours du financement du transport scolaire, devrait collaborer avec les conseils scolaires pour s'assurer que les modalités pertinentes du modèle de financement de l'éducation permettent aux conseils de prendre des dispositions de transport qui favorisent l'efficacité des écoles et l'amélioration continue du rendement des élèves.

Recommandation 33 :

a. Le gouvernement devrait créer un organisme indépendant qui serait chargé de soumettre les conseils scolaires de district à des examens réguliers.

b. Cet organisme devrait être un organisme indépendant du ministère de l'Éducation et publier ses constatations.

c. Cet organisme devrait être le même que celui qui est décrit dans la recommandation 22, et devrait avoir le pouvoir d'examiner les écoles conformément à cette recommandation.

Recommandation 34 : Le processus d'examen des conseils scolaires devrait viser à évaluer la mesure dans laquelle les conseils favorisent un rendement élevé chez les élèves de leur territoire, et devrait porter sur les aspects suivants :

- renseignements sur le rendement et l'amélioration des élèves;
- application du curriculum dans les écoles;
- politiques et pratiques de dotation en personnel, y compris le perfectionnement;
- politiques du conseil;
- plans d'amélioration du conseil et des écoles;
- processus d'examen du rendement des écoles employé par le conseil;
- ressources affectées par le conseil à l'appui de l'apprentissage des élèves;

- participation des parents et de la collectivité;
- gestion des installations;
- questions relatives aux qualifications et à l'affectation du personnel enseignant qui pourraient influer sur l'amélioration du rendement des élèves.

Recommandation 35 : L'organisme indépendant mentionné dans la recommandation 33 devrait concevoir un processus d'accréditation à trois niveaux :

- accréditation complète;
- accréditation conditionnelle;
- cas signalé à la ministre de l'Éducation avec des recommandations quant aux mesures à prendre.

Le calendrier des examens devrait être le suivant :

- tous les cinq ans pour les examens réguliers;
- pour les conseils scolaires ayant reçu une accréditation conditionnelle, dans les deux ans suivant l'examen initial;
- pour les conseils scolaires signalés à la ministre de l'Éducation avec des recommandations quant aux mesures à prendre, régulièrement jusqu'à ce que l'accréditation complète ait été accordée.

Annexe A :
Groupe consultatif

Organisme	Nom
Chefs de projet du Groupe d'étude sur les écoles efficaces et co-présidents du groupe consultatif	Dave Cooke Ann Vanstone
Conseillères et conseillers scolaires	
Association des conseillères et des conseillers des écoles publiques de l'Ontario	Daniel Morin
Association des élèves conseillères et conseillers de l'Ontario	Karl Baldauf
Association franco-ontarienne des conseils scolaires catholiques	Joseph Bisnaire
Ontario Public School Boards' Association	Liz Sandals
Ontario Catholic School Trustees' Association	Louise Ervin
Directions d'école	
Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes	Armand Gagné
Catholic Principals' Council of Ontario	Arlene McCarthy
Ontario Principals' Council	Rick Victor
Élèves	
Association des étudiants d'école secondaire de l'Ontario	Erin Barton
Fédération de la jeunesse franco-ontarienne	Derrick Fournier
Ontario Catholic Student Council Federation	Andrew Vellathottam
Directrices et directeurs de l'éducation	
Council of Ontario Directors of Education	John Laughlin
Parents	
Conseil ontarien des parents	Greg Reid
Ontario Association of Parents in Catholic Education	Mary Ann Cuderman
Ontario Coalition for Education Reform	Bill Robson, John Bachmann
Ontario Federation of Home and School Associations	Sue Robertson
Parents partenaires en éducation	Diane Ellis
People for Education	Annie Kidder

Personnel enseignant

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens	Lise Routhier-Boudreau
Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario	Phyllis Benedict
Fédération des enseignantes et enseignants des écoles secondaires de l'Ontario	Earl Manners
Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario	Roger Régimbal
Ontario English Catholic Teachers' Association	Jim Smith

Personnel de soutien

Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario	Phyllis Benedict
Fédération des enseignantes et enseignants des écoles secondaires de l'Ontario	Earl Manners
Syndicat canadien de la fonction publique	Sid Ryan
Syndicat des employées et employés de la fonction publique de l'Ontario	Louise Rose

Autres

Groupe d'étude sur les écoles efficaces	Arlene Wright
Groupe d'étude sur les écoles efficaces	Betty Moseley-Williams
Groupe d'étude sur les écoles efficaces	Rémi Lessard
L'Alliance-Éducation	Veronica Lacey

Annexe B :
Organismes consultés

Association des conseillères et des conseillers des écoles publiques de l'Ontario

Association des conseillers en orientation de l'Ontario

Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes

Association des élèves conseillères et conseillers de l'Ontario

Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens

Association des étudiants d'école secondaire de l'Ontario

Association franco-ontarienne des conseils scolaires catholiques

Catholic Principals' Council of Ontario

Conseil ontarien des parents

Conseillères et conseillers étudiants

Council of Ontario Directors of Education

Elementary Students at McMurrich/Winona Public Schools

English Catholic Student Trustees

English Public Student Trustees

Fédération de la jeunesse franco-ontarienne

Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario

Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario

Fédération des enseignantes et enseignants des écoles secondaires de l'Ontario

Institut national de la qualité

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation

Ontario Association of Deans of Education

Ontario Association of Parents in Catholic Education

Ontario Association of School Business Officials

Ontario Catholic School Business Officials' Association

Ontario Catholic School Trustees' Association

Ontario Catholic Student Council Federation

Ontario Catholic Supervisory Officers' Association

Ontario Coalition for Education Reform

Ontario English Catholic Teachers' Federation

Ontario Federation of Home and School Associations

Ontario Principals' Council

Ontario Public School Boards' Association

Ontario Public Supervisory Officials' Association

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario

Parents partenaires en éducation

People for Education

Services des programmes d'études Canada

Syndicat canadien de la fonction publique

Syndicat des employées et employés de la fonction publique de l'Ontario

The Assessment Training Consortium

Annexe C :

Évaluation du rendement des écoles et des conseils scolaires dans d'autres territoires

Territoire	Renseignements recueillis pour mesurer le rendement	Publication régulière des résultats	Examens des écoles (É) et des conseils (C) prévus dans des lois	Mode d'examen des écoles et des conseils scolaires	Utilisation des renseignements tirés des examens
Alberta	Profils : • rendement des élèves • données démographiques • dépenses • statistiques sur le personnel • données sur les effectifs et les taux d'obtention du diplôme • caractéristiques des écoles	Oui	É – Non C – Non	S.O.	S.O.
Angleterre et pays de Galles	Combinaison d'indicateurs qualitatifs et statistiques : • rendement des élèves • attitudes des élèves par rapport à l'apprentissage • sécurité des écoles • données démographiques sur les écoles • qualité de l'enseignement • qualité du curriculum • mobilité des élèves • taux d'obtention du diplôme • qualité de la gestion des écoles • qualité des installations scolaires • qualité des ressources (personnel, locaux, matériel didactique)	Oui	É – Oui C – Oui	Écoles : Chaque école est inspectée tous les six ans (inspections complètes ou brèves). Les quatre grands secteurs évalués sont les normes éducationnelles, la qualité de l'enseignement fourni par les écoles, la gestion des ressources financières, ainsi que le développement spirituel, moral, social et culturel des élèves. Local education authorities (LEA) (autorités scolaires locales) : Les LEA sont soumises à une inspection tous les cinq ans. Les cinq grands secteurs évalués sont la gestion stratégique, l'amélioration des écoles, les dispositions touchant l'éducation de l'enfance en difficulté, l'accès et les dépenses. Un résumé du rapport final est rendu public.	Les écoles et les LEA ont 40 jours après avoir reçu le rapport final les concernant pour élaborer un plan d'action donnant suite aux conclusions de l'inspection. Les écoles sont classées selon qu'elles sont efficaces (« effective»), ont besoin de mesures spéciales (« requiring special measures ») ou sont sous-performantes (« underachieving »). Les écoles et les LEA sous-performantes doivent subir un examen de suivi 12 mois après l'inspection initiale.

Annexe C :

Évaluation du rendement des écoles et des conseils scolaires dans d'autres territoires

Territoire	Renseignements recueillis pour mesurer le rendement	Publication régulière des résultats	Examens des écoles (É) et des conseils (C) prévus dans des lois	Mode d'examen des écoles et des conseils scolaires	Utilisation des renseignements tirés des examens
Alberta	Profils : • rendement des élèves • données démographiques • dépenses • statistiques sur le personnel • données sur les effectifs et les taux d'obtention du diplôme • caractéristiques des écoles	Oui	É – Non C – Non	S.O.	S.O.
Angleterre et pays de Galles	Combinaison d'indicateurs qualitatifs et statistiques : • rendement des élèves • attitudes des élèves par rapport à l'apprentissage • sécurité des écoles • données démographiques sur les écoles • qualité de l'enseignement • qualité du curriculum • mobilité des élèves • taux d'obtention du diplôme • qualité de la gestion des écoles • qualité des installations scolaires • qualité des ressources (personnel, locaux, matériel didactique)	Oui	É – Oui C – Oui	Écoles : Chaque école est inspectée tous les six ans (inspections complètes ou brèves). Les quatre grands secteurs évalués sont les normes éducationnelles, la qualité de l'enseignement fourni par les écoles, la gestion des ressources financières, ainsi que le développement spirituel, moral, social et culturel des élèves. Local education authorities (LEA) (autorités scolaires locales) : Les LEA sont soumises à une inspection tous les cinq ans. Les cinq grands secteurs évalués sont la gestion stratégique, l'amélioration des écoles, les dispositions touchant l'éducation de l'enfance en difficulté, l'accès et les dépenses. Un résumé du rapport final est rendu public.	Les écoles et les LEA ont 40 jours après avoir reçu le rapport final les concernant pour élaborer un plan d'action donnant suite aux conclusions de l'inspection. Les écoles sont classées selon qu'elles sont efficaces (« effective»), ont besoin de mesures spéciales (« requiring special measures ») ou sont sous-performantes (« underachieving »). Les écoles et les LEA sous-performantes doivent subir un examen de suivi 12 mois après l'inspection initiale.

Territoire	Renseignements recueillis pour mesurer le rendement	Publication régulière des résultats	Examens des écoles (É) et des conseils (C) prévus dans des lois	Mode d'examen des écoles et des conseils	Utilisation des renseignements tirés des examens
Australie – État de Victoria	Rapports annuels des écoles : • rendement des élèves • données sur les effectifs, l'assiduité et les taux d'obtention du diplôme • résultats d'enquêtes statistiques menées auprès des élèves, des parents et du personnel • environnement scolaire • gestion de l'école (p. ex., perfectionnement professionnel) • gestion des ressources	Oui	É – Oui C – Non	Résultats des autoévaluations des écoles présentés annuellement pour examen. Vérifications ou examens indépendants tous les trois ans. Repères et stratégies de jumelage (« like schools ») élaborés par l'État utilisés pour établir des objectifs et évaluer les progrès. Vérifications financières annuelles des écoles.	Les écoles utilisent les résultats des examens pour élaborer des plans d'amélioration triennaux, tandis que le gouvernement s'en sert pour renouveler la charte des écoles.
Californie	Indice de rendement scolaire : • rendement des élèves • assiduité • taux d'obtention du diplôme • résultats d'examen à la fin des études secondaires Classement des écoles semblables : • mobilité, origine ethnique, situation socio-économique des élèves • qualifications du personnel • taille moyenne des classes • élèves des classes d'anglais langue seconde	Oui	É – Oui C – Non	Environ 430 écoles sont évaluées chaque année. Seules celles qui sont jugées sous-performantes en vertu d'un ensemble de critères sont évaluées. Ces écoles peuvent présenter une demande dans le cadre du programme Immediate Intervention/ Underperforming Schools Program (programme d'intervention immédiate/écoles sous-performantes).	L'examen des écoles se traduit par l'élaboration d'un plan d'action intensif. L'école reçoit un montant d'au moins 50 000 $ pour mettre en oeuvre des stratégies d'amélioration. Après un examen de suivi 12 mois plus tard, d'autres interventions peuvent avoir lieu dans le cas des écoles qui ne parviennent pas à atteindre les objectifs convenus ou, au contraire, celles qui dépassent leurs objectifs sont récompensées. Mis à part le processus d'évaluation, il existe un autre programme de récompenses pour les écoles qui dépassent les objectifs établis par l'État.
Colombie-Britannique	Rapports annuels des districts scolaires : • rendement des élèves • résultats aux examens de 12e année • taux d'obtention du diplôme • taux de transition et de réussite des élèves • effectif des classes • données financières et budgets	Oui	É – Oui C – Non	Plans annuels obligatoires d'amélioration des écoles. Les écoles se soumettent à un contrôle par les pairs tous les six ans pour valider le processus d'amélioration des écoles.	S.O.

Territoire	Renseignements recueillis pour mesurer le rendement	Publication régulière des résultats	Examens des écoles (É) et des conseils (C) prévus dans des lois	Mode d'examen des écoles et des conseils	Utilisation des renseignements tirés des examens
Écosse	Les données comprennent ce qui suit : • dépenses • assiduité • destinations des élèves • résultats des élèves • enquêtes statistiques auprès des élèves et des parents • indicateurs de la qualité du leadership • indicateurs de la qualité de l'enseignement • partenariats entre écoles • organisation des écoles et utilisation des ressources • efficacité et affectation du personnel • qualité des cours et des programmes • résultats des élèves • capacité de répondre aux besoins des élèves	Oui	É – Oui C – Oui	Écoles : Les écoles doivent faire une auto-évaluation chaque année. À l'heure actuelle, des examens indépendants sont menés chaque année auprès d'écoles choisies au hasard; cependant, un cycle d'examens indépendants réguliers est actuellement mis en oeuvre. Des indicateurs ou des repères établis par le gouvernement forment la base des auto-évaluations et des examens indépendants. Local education authorities (LEA) (autorités scolaires locales) : Les LEA sont évaluées tous les cinq ans pour déterminer la mesure dans laquelle elles soutiennent le travail des écoles. L'évaluation comprend un examen de l'efficacité des activités des LEA. Des équipes font des enquêtes statistiques, des entrevues et des visites dans les écoles.	L'école et la LEA dont elle relève publient un plan d'action dans les quatre mois suivant la publication du rapport, indiquant quelles mesures elles prendront pour donner suite aux principales recommandations du rapport. L'école est visitée de nouveau à peu près deux ans après la publication du rapport pour déterminer les progrès réalisés. Les conclusions sont envoyées aux parents. Faute de progrès satisfaisants, l'école et la LEA doivent prendre des mesures supplémentaires. Les résultats des évaluations des écoles sont utilisés pour faire connaître les pratiques optimales des écoles et des LEA.
Floride	Indicateurs utilisés en Floride : • caractéristiques des élèves • sanctions disciplinaires (p. ex., suspensions) • taux d'obtention du diplôme • mobilité • taux d'abandon scolaire • données sur les programmes spéciaux • données sur le rendement des élèves • renseignements sur le personnel, dont qualifications et salaires • effectif des classes • données sur l'école	Oui	É – Oui C – Oui	Écoles : Il n'existe aucun processus officiel d'examen des écoles, mais les plans d'amélioration sont obligatoires et doivent être présentés pendant l'année au bureau de district pour examen. L'année suivante, les écoles doivent prouver qu'elles ont réalisé des progrès. Districts : Examens combinés du rendement (activités, y compris prestation des services d'éducation) et de la gestion financière. Les districts devant faire l'objet d'un examen sont identifiés par la législature de l'État ou ils se prêtent volontairement à un examen.	Écoles : Il existe un programme visant à reconnaître les écoles exemplaires. Une stratégie a été établie pour aider les écoles qui n'ont pas fait de progrès pendant deux années consécutives. Les conséquences vont d'une aide à une intervention directe. Districts : Les districts doivent donner suite aux recommandations contenues dans les rapports d'évaluation du rendement et de la gestion financière, mais il n'y a pas de conséquences officielles.

Territoire	Renseignements recueillis pour mesurer le rendement	Publication régulière des résultats	Examens des écoles (É) et des conseils (C) prévus dans des lois	Mode d'examen des écoles et des conseils	Utilisation des renseignements tirés des examens
Australie – État de Victoria	Rapports annuels des écoles : • rendement des élèves • données sur les effectifs, l'assiduité et les taux d'obtention du diplôme • résultats d'enquêtes statistiques menées auprès des élèves, des parents et du personnel • environnement scolaire • gestion de l'école (p. ex., perfectionnement professionnel) • gestion des ressources	Oui	É – Oui C – Non	Résultats des autoévaluations des écoles présentés annuellement pour examen. Vérifications ou examens indépendants tous les trois ans. Repères et stratégies de jumelage (« like schools ») élaborés par l'État utilisés pour établir des objectifs et évaluer les progrès. Vérifications financières annuelles des écoles.	Les écoles utilisent les résultats des examens pour élaborer des plans d'amélioration triennaux, tandis que le gouvernement s'en sert pour renouveler la charte des écoles.
Californie	Indice de rendement scolaire : • rendement des élèves • assiduité • taux d'obtention du diplôme • résultats d'examen à la fin des études secondaires Classement des écoles semblables : • mobilité, origine ethnique, situation socio-économique des élèves • qualifications du personnel • taille moyenne des classes • élèves des classes d'anglais langue seconde	Oui	É – Oui C – Non	Environ 430 écoles sont évaluées chaque année. Seules celles qui sont jugées sous-performantes en vertu d'un ensemble de critères sont évaluées. Ces écoles peuvent présenter une demande dans le cadre du programme Immediate Intervention/ Underperforming Schools Program (programme d'intervention immédiate/écoles sous-performantes).	L'examen des écoles se traduit par l'élaboration d'un plan d'action intensif. L'école reçoit un montant d'au moins 50 000 $ pour mettre en oeuvre des stratégies d'amélioration. Après un examen de suivi 12 mois plus tard, d'autres interventions peuvent avoir lieu dans le cas des écoles qui ne parviennent pas à atteindre les objectifs convenus ou, au contraire, celles qui dépassent leurs objectifs sont récompensées. Mis à part le processus d'évaluation, il existe un autre programme de récompenses pour les écoles qui dépassent les objectifs établis par l'État.
Colombie-Britannique	Rapports annuels des districts scolaires : • rendement des élèves • résultats aux examens de 12e année • taux d'obtention du diplôme • taux de transition et de réussite des élèves • effectif des classes • données financières et budgets	Oui	É – Oui C – Non	Plans annuels obligatoires d'amélioration des écoles. Les écoles se soumettent à un contrôle par les pairs tous les six ans pour valider le processus d'amélioration des écoles.	S.O.

Territoire	Renseignements recueillis pour mesurer le rendement	Publication régulière des résultats	Examens des écoles (É) et des conseils (C) prévus dans des lois	Mode d'examen des écoles et des conseils	Utilisation des renseignements tirés des examens
Écosse	Les données comprennent ce qui suit : • dépenses • assiduité • destinations des élèves • résultats des élèves • enquêtes statistiques auprès des élèves et des parents • indicateurs de la qualité du leadership • indicateurs de la qualité de l'enseignement • partenariats entre écoles • organisation des écoles et utilisation des ressources • efficacité et affectation du personnel • qualité des cours et des programmes • résultats des élèves • capacité de répondre aux besoins des élèves	Oui	É – Oui C – Oui	Écoles : Les écoles doivent faire une auto-évaluation chaque année. À l'heure actuelle, des examens indépendants sont menés chaque année auprès d'écoles choisies au hasard; cependant, un cycle d'examens indépendants réguliers est actuellement mis en oeuvre. Des indicateurs ou des repères établis par le gouvernement forment la base des auto-évaluations et des examens indépendants. Local education authorities (LEA) (autorités scolaires locales) : Les LEA sont évaluées tous les cinq ans pour déterminer la mesure dans laquelle elles soutiennent le travail des écoles. L'évaluation comprend un examen de l'efficacité des activités des LEA. Des équipes font des enquêtes statistiques, des entrevues et des visites dans les écoles.	L'école et la LEA dont elle relève publient un plan d'action dans les quatre mois suivant la publication du rapport, indiquant quelles mesures elles prendront pour donner suite aux principales recommandations du rapport. L'école est visitée de nouveau à peu près deux ans après la publication du rapport pour déterminer les progrès réalisés. Les conclusions sont envoyées aux parents. Faute de progrès satisfaisants, l'école et la LEA doivent prendre des mesures supplémentaires. Les résultats des évaluations des écoles sont utilisés pour faire connaître les pratiques optimales des écoles et des LEA.
Floride	Indicateurs utilisés en Floride : • caractéristiques des élèves • sanctions disciplinaires (p. ex., suspensions) • taux d'obtention du diplôme • mobilité • taux d'abandon scolaire • données sur les programmes spéciaux • données sur le rendement des élèves • renseignements sur le personnel, dont qualifications et salaires • effectif des classes • données sur l'école	Oui	É – Oui C – Oui	Écoles : Il n'existe aucun processus officiel d'examen des écoles, mais les plans d'amélioration sont obligatoires et doivent être présentés pendant l'année au bureau de district pour examen. L'année suivante, les écoles doivent prouver qu'elles ont réalisé des progrès. Districts : Examens combinés du rendement (activités, y compris prestation des services d'éducation) et de la gestion financière. Les districts devant faire l'objet d'un examen sont identifiés par la législature de l'État ou ils se prêtent volontairement à un examen.	Écoles : Il existe un programme visant à reconnaître les écoles exemplaires. Une stratégie a été établie pour aider les écoles qui n'ont pas fait de progrès pendant deux années consécutives. Les conséquences vont d'une aide à une intervention directe. Districts : Les districts doivent donner suite aux recommandations contenues dans les rapports d'évaluation du rendement et de la gestion financière, mais il n'y a pas de conséquences officielles.

Territoire	Renseignements recueillis pour mesurer le rendement	Publication régulière des résultats	Examens des écoles (É) et des conseils (C) prévus dans des lois	Mode d'examen des écoles et des conseils	Utilisation des renseignements tirés des examens
Massachusetts	Les données comprennent ce qui suit : • données démographiques sur les élèves • effectifs des programmes d'éducation de l'enfance en difficulté et d'apprentissage de l'anglais • résultats des élèves aux tests du Massachusetts Comprehensive Assessment System (système d'évaluation globale) • destinations des élèves du secondaire • taux d'abandon scolaire • normes technologiques • dépenses des écoles • salaire moyen du personnel enseignant	Oui	É – Oui C – Oui	Écoles : Il existe trois genres d'examens des écoles : examen initial par un comité (visite de l'école), examen monographique intermédiaire et examen diagnostique final aux fins de la planification des améliorations. Districts : Les examens du rendement ont débuté en 2000 et portent sur les questions suivantes : curriculum, enseignement et évaluation; qualité du personnel enseignant; rendement des élèves; programmes et services de soutien offerts aux élèves; leadership et gestion; pratiques de gestion des activités et administration financière. Les districts sont évalués tous les cinq ans.	Les districts sous-performants sont évalués plus fréquemment. L'État intervient si un district ne s'améliore pas après avoir reçu une aide ciblée.
Nouvelle-Zélande	Les données comprennent ce qui suit : • données démographiques sur les écoles • résultats des élèves • données sur les décrocheurs • destinations des élèves • qualité et suffisance du personnel enseignant • participation aux programmes destinés à la petite enfance • éducation de l'enfance en difficulté • éducation des Maoris • pratiques de gestion scolaire	Oui	É – Oui C – Oui	En moyenne, les écoles et les districts sont évalués tous les trois ou quatre ans. Les écoles et les districts qui ne satisfont pas aux normes ou qui ne s'améliorent pas sont évalués plus souvent. Les examens portent sur les questions suivantes : gestion financière, gestion du rendement du personnel, innovation, conclusions des auto-évaluations faites par les écoles, rendement des directions d'école, rendement du personnel enseignant et mise en oeuvre du curriculum.	Les directions d'école et les conseils scolaires utilisent les rapports finaux pour déterminer les secteurs où des améliorations doivent être apportées. L'État s'en sert également pour déterminer les secteurs où une aide doit être fournie. Si les écoles ne s'améliorent pas après une série d'examens de suivi, l'État intervient (p. ex., fermeture ou mise en tutelle de l'école).

Territoire	Renseignements recueillis pour mesurer le rendement	Publication régulière des résultats	Examens des écoles (É) et des conseils (C) prévus dans des lois	Mode d'examen des écoles et des conseils	Utilisation des renseignements tirés des examens
Rhode Island	Les données comprennent ce qui suit : • données spécialisées des écoles (y compris celles recueillies dans le cadre du programme School Accountability for Learning and Teaching [SALT]) • données sur les sanctions disciplinaires et les suspensions • effectifs • résultats des tests d'État • dépenses et recettes • cibles de rendement scolaire • données démographiques tirées du recensement des États-Unis • données sommaires sur les élèves • données sur la maîtrise de l'anglais • données sur l'abandon scolaire	Oui	É – Oui C – Non	En vertu du programme SALT, l'auto-évaluation et la planification des améliorations par les écoles sont obligatoires. Le programme SALT comprend également des examens des écoles. Toutes les écoles sont soumises à un examen tous les cinq ans. Une visite de quatre jours porte sur l'apprentissage, l'enseignement et le « climat » de l'école.	Les visites aux écoles visent à aider celles-ci à clarifier leurs plans d'amélioration. Le district et l'État n'interviennent pas à la suite des examens. L'État identifie les écoles sous-performantes. Un programme d'intervention et de soutien technique est en place et offert par des équipes de soutien régionales. Un programme de jumelage permet aux écoles de surveiller leurs progrès par rapport à des écoles semblables dans le reste de l'État.
Texas	Données sur la responsabilité : • assiduité • taux d'abandon • résultats des élèves • données démographiques sur les élèves, rendement et admissions dans les collèges • résultats des élèves aux examens de fin d'études et taux d'obtention du diplôme • profils du personnel • profils des programmes • dépenses	Oui	É – Oui C – Oui	Écoles : Trois genres d'examens sur place ont lieu : accréditifs, correctifs et combinés. Les examens sont faits par des pairs et comprennent des entrevues, des tables rondes (p. ex., avec les parents), des visites du campus, des observations en classe et l'étude de documents. Districts : Les districts sont évalués selon leur efficacité et le degré d'observation.	Il y a quatre cotes : exemplaire, acceptable, reconnue et sous-performante. Les écoles sous-performantes doivent présenter un plan d'amélioration aux fins d'un examen par l'État et d'un examen sur place par des pairs. Une série d'interventions peuvent avoir lieu, y compris une aide. Si l'école ou le district ne s'améliore pas en trois ou quatre ans, l'État détermine des sanctions et des interventions supplémentaires.

Territoire	Renseignements recueillis pour mesurer le rendement	Publication régulière des résultats	Examens des écoles (É) et des conseils (C) prévus dans des lois	Mode d'examen des écoles et des conseils	Utilisation des renseignements tirés des examens
Massachusetts	Les données comprennent ce qui suit : • données démographiques sur les élèves • effectifs des programmes d'éducation de l'enfance en difficulté et d'apprentissage de l'anglais • résultats des élèves aux tests du Massachusetts Comprehensive Assessment System (système d'évaluation globale) • destinations des élèves du secondaire • taux d'abandon scolaire • normes technologiques • dépenses des écoles • salaire moyen du personnel enseignant	Oui	É – Oui C – Oui	Écoles : Il existe trois genres d'examens des écoles : examen initial par un comité (visite de l'école), examen monographique intermédiaire et examen diagnostique final aux fins de la planification des améliorations. Districts : Les examens du rendement ont débuté en 2000 et portent sur les questions suivantes : curriculum, enseignement et évaluation; qualité du personnel enseignant; rendement des élèves; programmes et services de soutien offerts aux élèves; leadership et gestion; pratiques de gestion des activités et administration financière. Les districts sont évalués tous les cinq ans.	Les districts sous-performants sont évalués plus fréquemment. L'État intervient si un district ne s'améliore pas après avoir reçu une aide ciblée.
Nouvelle-Zélande	Les données comprennent ce qui suit : • données démographiques sur les écoles • résultats des élèves • données sur les décrocheurs • destinations des élèves • qualité et suffisance du personnel enseignant • participation aux programmes destinés à la petite enfance • éducation de l'enfance en difficulté • éducation des Maoris • pratiques de gestion scolaire	Oui	É – Oui C – Oui	En moyenne, les écoles et les districts sont évalués tous les trois ou quatre ans. Les écoles et les districts qui ne satisfont pas aux normes ou qui ne s'améliorent pas sont évalués plus souvent. Les examens portent sur les questions suivantes : gestion financière, gestion du rendement du personnel, innovation, conclusions des auto-évaluations faites par les écoles, rendement des directions d'école, rendement du personnel enseignant et mise en oeuvre du curriculum.	Les directions d'école et les conseils scolaires utilisent les rapports finaux pour déterminer les secteurs où des améliorations doivent être apportées. L'État s'en sert également pour déterminer les secteurs où une aide doit être fournie. Si les écoles ne s'améliorent pas après une série d'examens de suivi, l'État intervient (p. ex., fermeture ou mise en tutelle de l'école).

Territoire	Renseignements recueillis pour mesurer le rendement	Publication régulière des résultats	Examens des écoles (É) et des conseils (C) prévus dans des lois	Mode d'examen des écoles et des conseils	Utilisation des renseignements tirés des examens
Rhode Island	Les données comprennent ce qui suit : • données spécialisées des écoles (y compris celles recueillies dans le cadre du programme School Accountability for Learning and Teaching [SALT]) • données sur les sanctions disciplinaires et les suspensions • effectifs • résultats des tests d'État • dépenses et recettes • cibles de rendement scolaire • données démographiques tirées du recensement des États-Unis • données sommaires sur les élèves • données sur la maîtrise de l'anglais • données sur l'abandon scolaire	Oui	É – Oui C – Non	En vertu du programme SALT, l'auto-évaluation et la planification des améliorations par les écoles sont obligatoires. Le programme SALT comprend également des examens des écoles. Toutes les écoles sont soumises à un examen tous les cinq ans. Une visite de quatre jours porte sur l'apprentissage, l'enseignement et le « climat » de l'école.	Les visites aux écoles visent à aider celles-ci à clarifier leurs plans d'amélioration. Le district et l'État n'interviennent pas à la suite des examens. L'État identifie les écoles sous-performantes. Un programme d'intervention et de soutien technique est en place et offert par des équipes de soutien régionales. Un programme de jumelage permet aux écoles de surveiller leurs progrès par rapport à des écoles semblables dans le reste de l'État.
Texas	Données sur la responsabilité : • assiduité • taux d'abandon • résultats des élèves • données démographiques sur les élèves, rendement et admissions dans les collèges • résultats des élèves aux examens de fin d'études et taux d'obtention du diplôme • profils du personnel • profils des programmes • dépenses	Oui	É – Oui C – Oui	Écoles : Trois genres d'examens sur place ont lieu : accréditifs, correctifs et combinés. Les examens sont faits par des pairs et comprennent des entrevues, des tables rondes (p. ex., avec les parents), des visites du campus, des observations en classe et l'étude de documents. Districts : Les districts sont évalués selon leur efficacité et le degré d'observation.	Il y a quatre cotes : exemplaire, acceptable, reconnue et sous-performante. Les écoles sous-performantes doivent présenter un plan d'amélioration aux fins d'un examen par l'État et d'un examen sur place par des pairs. Une série d'interventions peuvent avoir lieu, y compris une aide. Si l'école ou le district ne s'améliore pas en trois ou quatre ans, l'État détermine des sanctions et des interventions supplémentaires.

Notes

Nota : Les sites Web mentionnés ci-dessous ont été consultés pendant les recherches du Groupe d'étude, entre janvier et juin 2001. Il est possible qu'ils ne soient plus accessibles après la publication du présent rapport ou que les renseignements cités ne soient plus disponibles à l'adresse indiquée. Le Groupe d'étude sur les écoles efficaces n'assume aucune responsabilité quant à l'accessibilité des sites énumérés ci-dessous.

Chapitre 1 – Introduction

1. John McBeath, *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Self-Evaluation* Londres, Routledge, 1999, p. 90.

2. D.W. Livingstone, D.J. Hart et L.E. Davie, éd., *Public Attitudes Towards Education in Ontario 2001: The 13th OISE/UT Survey*, Toronto, OISE/UT Press, 2001, p. 7–9. Orbit Monograph.

3. Ontario, ministère de l'Éducation, *Backgrounder: Task Force on Effective Schools – Terms of Reference = Document d'information - Groupe d'étude sur les écoles efficaces - Mandat*, 22 janvier 2001. Sur Internet : <www.edu.gov.on.ca/eng/document/nr/01.01/bg0122.html> en anglais, <www.edu.gov.on.ca/fre/document/nr/01.01/bg0122f.html> en français.

Chapitre 2 – Créer des écoles efficaces

4. L. Lezotte, *Designing the Effective Learning System*. Document présenté à la 18e conférence annuelle sur les écoles efficaces du National School Conference Institute, Phoenix (Arizona), mars 2001.

5. Noreen Jacka, *What Makes a Good School?* = Ça prend quoi pour faire une bonne école? adapté et mis à jour par Margaret Oldfield et Jennifer Jenson, Thèmes SIREC (Système d'information et de recherche sur l'éducation au Canada), 2001. Sur Internet : <http://ceris.schoolnet.ca/e/GoodSchool1.html> en anglais, <http://ceris.schoolnet.ca/f/BonneEcole.html> en français.

6. Noreen Jacka, *op. cit.*; David Reynolds et coll., « An Introduction to School Effectiveness Research », dans Charles Teddlie et David Reynolds, éd., *The International Handbook of School Effectiveness Research*, Londres, Falmer Press, 2000, p. 3.

7. Ontario Catholic Schools Trustees' Association, *Task Force on Effective Schools: A Catholic Response*, Toronto, l'Association, 2001, p. 1.

8. Association des directions et directions adjointes des écoles franco-ontariennes, *Presentation to the Task Force on Effective Schools*, Toronto, l'Association, 2001, p. 1.

9. John Gray et coll., *Improving Schools: Performance and Potential*, Buckingham, Open University Press, 1999, p. 33.

10. Andy Hargreaves et Michael Fullan, *What's Worth Fighting for Out There?* Toronto, Fédération des enseignantes et des enseignants des écoles publiques de l'Ontario, 1998, p. 72.

11. Michael Fullan, « Education Reform: Are We on the Right Track? » *Education Canada*, vol. 38, n° 3 (automne 1998), p. 3. Sur Internet : <www.acea.ca/educan/edreform.phtml>.

12. *Ibid.*

13. Bruce M. King et Fred M. Newmann, « Will Teacher Learning Advance School Goals? » *Phi Delta Kappan*, vol. 81, n° 8 (avril 2000), p. 577.

Chapitre 3 – Appuyer l'excellence dans l'enseignement

14. Linda Darling-Hammond et Deborah Loewenberg Ball, *Teaching for High Standards: What Policymakers Need to Know and Be Able to Do*, New York, National Commission on Teaching and America's Future, 1997. Sur Internet : <www.negp.gov/reports/highstds.htm>.

15. Lawrence Ingvarson, *Strengthening the Profession? A Comparison of Recent Reforms in the U.K and the U.S.A*, Deakin (Australie), Australian College of Education, 2001, p. 6. Quality Teaching Series, n° 4.

16. Andy Hargreaves et Michael Fullan, *op. cit.*, p. 98.

17. Lawrence Ingvarson, *op. cit.*, p. 10.

18. Gregor A. Ramsey, *Quality Matters: Revitalising Teaching: Critical Times, Critical Choices: Report of the Review of Teacher Education, New South Wales*, Sydney, NSW Department of Education, 2000; J. Brophy, éd., *Advances in Research on Teaching, Vol. 2: Teachers' Knowledge of Subject Matter as It Relates to Their Teaching Practice*, Greenwich (Connecticut), JAI Press, 1991; Gavin McCrone, *A Teaching Profession for the 21st Century*, Édimbourg, Committee of Inquiry Into Professional Conditions of Service for Teachers, 2000, sur Internet : <www.mccronecommittee.org.uk/documents/TP21/tp21-00.htm>; D.C. Berliner, « The Nature of Expertise in Teaching », dans Fritz K. Oser, Andreas Dick et Jean-Luc Patry, éd., *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis*, San Francisco, Jossey Bass, 1992, p. 227–248; Lee S. Shulman, « Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform », *Harvard Educational Review*, vol. 57, n° 1 (févr. 1987), p. 1–22; Michael Fullan et coll., *The Rise and Stall of Teacher Education Reform*, Washington, American Association of Colleges for Teacher Education, 1998.

19. En Ontario, la carte de compétence énumère les matières et les « cycles » pour lesquels une enseignante ou un enseignant est qualifié. La carte de compétence et son contenu sont régis par le Règlement de l'Ontario 184/97 pris en application de la *Loi sur l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*. À l'heure actuelle, les enseignantes et enseignants de l'Ontario sont qualifiés pour enseigner dans deux cycles consécutifs du système scolaire, à savoir : (1) primaire et moyen (jardin d'enfants à 6e année) : ces enseignantes et enseignants sont considérés comme des généralistes capables d'enseigner tout le curriculum de ces années d'études; (2) moyen et intermédiaire (4e à 10e année) : ces enseignantes et enseignants sont également considérés comme des généralistes capables d'enseigner tout le curriculum de ces années d'études et une matière du curriculum approuvé pour les 7e et 8e année (p. ex., français, mathématiques, sciences); (3) intermédiaire et supérieur (7e à 12e année) : ces enseignantes et enseignants sont qualifiés pour enseigner deux matières de la liste d'options des cycles intermédiaire et supérieur.

20. Règlement 298, *Fonctionnement des écoles - dispositions générales*, Règlements révisés de l'Ontario 1990, art. 21.

21. Aux termes du paragraphe 8 (1) de la *Loi sur l'éducation*, le ministre peut « accorder une permission intérimaire à un conseil l'autorisant à employer une personne qui n'est

pas membre de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario pour enseigner dans une école élémentaire ou secondaire » pour une période qui ne doit pas excéder un an. Le nombre de personnes non qualifiées employées comme enseignantes et enseignants temporaires en vertu de permissions intérimaires est passé de 85 en 1997–1998 à 844 en 2000–2001.

22. Ontario, ministère de l'Éducation, *Government fulfills promise to test teachers = Le gouvernement tient sa promesse concernant l'évaluation du personnel enseignant*, 11 mai 2000. Sur Internet : <www.edu.gov.on.ca/eng/document/nr/00.05/test.html> en anglais, <www.edu.gov.on.ca/fre/document/nr/00.05/testf.html> en français.

23. Sharon Feiman-Nemser et coll., *A Conceptual Review of Literature on New Teacher Induction*, Lansing (Michigan), National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching, Michigan State University, 1999, p. 17. Sur Internet : <www.ericsp.org/pages/digests/feiman.pdf>; Louise Stoll, « Evaluating Induction Programs: Do They Work? », *Orbit*, vol. 22, n° 1 (févr. 1991).

24. L'affectation d'enseignantes et d'enseignants à des années d'études ou des matières pour lesquelles ils ne sont pas qualifiés selon leur carte de compétence est autorisée en vertu de l'article 19 du Règlement 298, *Fonctionnement des écoles - dispositions générales*.

25. Base de données du tableau de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario aux fins des qualifications de base additionnelles et des qualifications additionnelles.

26. Ontario, Commission de l'amélioration de l'éducation, *The Road Ahead – V: A Report on Improving Student Achievement = La voie de l'avenir - V : Rapport sur l'amélioration du rendement des élèves*, Toronto, la Commission, 2000, p. 12.

27. Ontario, ministère de l'Éducation, *Early reading strategy will help students improve = La Stratégie de lecture au primaire aidera les élèves à s'améliorer*, 1er juin 2001. Sur Internet : <www.edu.gov.on.ca/eng/document/nr/01.06/nr0601.html> en anglais, <www.edu.gov.on.ca/fre/document/nr/01.06/nr0601f.html> en français.

28. Michael Fullan, *The New Meaning of Educational Change*, 3e éd., Toronto, Irwin, 2001, p. 127.

29. L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario a documenté une augmentation constante du nombre de demandes de permission intérimaire pour la nomination à des postes de directrices et de directeurs d'école d'enseignantes et d'enseignants qui n'avaient pas la qualification de directrice ou de directeur; ainsi, en 1997-1998, deux nominations de ce genre ont été approuvées tandis qu'au cours de la présente année scolaire, 24 permissions intérimaires ont été accordées. Dans le cas des directrices et directeurs adjoints, ces chiffres sont de 3 en 1997-1998 et de 178 en 2000-2001.

30. John Schofield, « Saving Our Schools », *Maclean's* (14 mai 2001), p. 26.

Chapitre 4 – Rendre hommage aux écoles qui se sont améliorées

31. Les sites Web suivants contiennent des renseignements sur ce que font d'autres territoires pour évaluer le rendement des élèves : <www.tea.state.tx.us/peims>; <www.ridoe.net/ed_data/infoworks.htm>; <www.ofsted.gov.uk/public/index.htm>; <www.meq.gouv.qc.ca>.

32. Par exemple, voir *Français - Le curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année*, Toronto, ministère de l'Éducation, 1997. Sur Internet : <www.edu.gov.on.ca/fre/document/curricul/curr97lf.html>.

33. Douglas B. Reeves, *Standards Are Not Enough: Essential Transformation for Successful Schools*. Document présenté à la 18e conférence annuelle sur les écoles efficaces du National School Conference Institute, Phoenix (Arizona), mars 2001.

34. Michael Fullan, *The New Meaning of Educational Change*, 3e éd., Toronto, Irwin, 2001, p. 227. M. Fullan a été engagé par le gouvernement britannique pour mener une étude indépendante de cette stratégie nationale. Dans cet ouvrage récent, il conclut qu'elle comporte effectivement des avantages tangibles (voir p. 225–236). Il fait également état des enjeux et suggère des améliorations intéressantes relativement à cette initiative.

35. Terre-Neuve a mis en oeuvre ce genre d'enquête et les résultats se reflètent dans ses rapports sur le rendement des écoles. Un exemple de rapport sur le rendement d'une école de Terre-Neuve se trouve à <www.sae.k12.nf.ca/schoolreport99-00.htm>.

36. Pour voir le genre de renseignements que recueillent ces territoires, visiter leur site Web : Québec <www.meq.gouv.qc.ca>; Californie <www.cde.ca.gov>; Royaume-Uni <www.ofsted.gov.uk)>.

37. John McBeath, *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Self-Evaluation*, Londres, Routledge, 1999, p. 1.

38. Pour de plus amples renseignements sur les modèles d'auto-évaluation utilisés par ces territoires, visiter les sites Web suivants : ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, *B.C. Public School Accreditation Program: A Manual for Schools*, 2000 <www.bced.gov.bc.ca/accreditation/manual>; Scottish Executive Department of Education, *General Publications – Self-Evaluation and Management* <www.scotland.gov.uk/hmie/selfevalpubs.htm>; Rhode Island Department of Elementary and Secondary Education, *SALT: School Accountability for Learning and Teaching* <www.ridoe.net/schoolimprove/salt/default.htm>; Education Victoria, Accountability and Development Division <www.sofweb.vic.edu.au/a%26d/index.htm>.

39. Grande-Bretagne, Office for Standards in Education, *Inspecting Schools: The Framework*, Londres, Office for Standards in Education, 1999. Sur Internet : <www.ofsted.gov.uk/public/index.htm>.

40. Peter Cowley et Shahrokh Shahabi-Azad, *Report Card on Ontario's Secondary Schools: 2001 Edition*, Fraser Institute, 2001. Sur Internet : <www.fraserinstitute.ca/publications/studies/education/report_card/2001/ont/>.

41. Pour de plus amples renseignements sur le genre de profils d'école qu'utilisent ces territoires, visiter leur site Web : Québec <www.meq.gouv.qc.ca>; Californie <www.cde.ca.gov>; Royaume-Uni <www.ofsted.gov.uk>.

42. Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, *Education Quality Indicators Program (EQUIP): The Framework = Programme d'indicateurs de la qualité en éducation (PIQÉ) : Le cadre*, s.d. Sur Internet : <www.eqao.com/eqao/home_page/pdf_e/01/01P028e.pdf> en anglais, <www.eqao.com/eqao/home_page/pdf_f/01/01P028f.pdf> en français.

43. North Central Regional Educational Laboratory, *Critical Issue: Rethinking the Use of Educational Resources to Support Higher Student Achievement*, 2000. Sur Internet : <www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/go/go600.htm>.

44. *Ibid.*

45. Wilbur Brookover et coll., *Creating Effective Schools: An In-service Program for Enhancing School Learning Climate and Achievement*, Holmes Beach (Floride), Learning Publications, 1982, p. 149.

46. National Association of State Boards of Education, « All Time Is Not Equal: Factors to Consider When Implementing Innovative Uses of Time », *Policy Update*, vol. 7, n° 2 (janvier 1999). Sur Internet : <www.nasbe.org/Policy_Updates/Students/all.pdf>.

47. American Federation of Teachers, *Principles for Professional Development: AFT's Guidelines for Creating Professional Development Programs That Make a Difference*, Washington, la fédération, 1995, p. 7–8, sur Internet : <www.aft.org/edissues/downloads/ppd.pdf>; Dennis Sparks et Stephanie Hirsch, *A National Plan for Improving Professional Development*, février 2000, sur Internet : <www.nsdc.org/educatorindex.htm>; Michael Fullan, *The New Meaning of Educational Change*, 3e éd., Toronto, Irwin, 2001, p. 83.

48. North Central Regional Educational Laboratory, *op. cit.*

49. Ontario, ministère de l'Éducation, *Backgrounder: Task Force on Effective Schools – Terms of Reference = Document d'information - Groupe d'étude sur les écoles efficaces - Mandat*, 22 janvier 2001. Sur Internet : <www.edu.gov.on.ca/eng/document/nr/01.01/bg0122.html> en anglais, <www.edu.gov.on.ca/fre/document/nr/01.01/bg0122f.html> en français.

50. Caroline Sharp, *The Learning Benefits of Restructuring the School Year: What Is the Evidence?* Document présenté à l'ATL Conference for London Members, 25 mars 2000, p. 10. Sur Internet : <www.nfer.ac.uk/conferences/year.htm>.

51. Allison C. Woodward, *Effects of School Calendars on Student Achievement and Retention*. Document rédigé pour PSY 702: Conditions of Learning, Valdosta State University, décembre 1995. Sur Internet : <www.uncg.edu/edu/ericcass/achieve/docs/calendar.htm>.

52. Patricia Gandara et Judy Fish, « Year-Round Schooling as an Avenue to Major Structural Reform », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 16, n° 1 (printemps 1994), p. 67–85.

53. Tyler Weaver, « Year-Round Education », *ERIC Digest (ERIC Clearinghouse on Educational Management)*, n° 68 (1992). Sur Internet : <http://ericir.syr.edu/plweb-cgi/obtain.pl>.

54. Les recherches proposées auraient pour objet de déterminer les liens entre l'enseignement « à longueur d'année » et les questions d'équité et de justice sociale. Sous la direction de Carolyn M. Shields, professeure, Educational Studies, University of British Columbia, des chercheurs canadiens se pencheront sur quatre territoires : l'Alberta, l'Ontario, la Californie et la Floride.

Chapitre 6 – Examiner le rendement des conseils scolaires

55. Ontario, ministère de l'Éducation, *Backgrounder: Task Force on Effective Schools – Terms of Reference = Document d'information - Groupe d'étude sur les écoles efficaces - Mandat*, 22 janvier 2001. Sur Internet : <www.edu.gov.on.ca/eng/document/nr/01.01/bg0122.html>en anglais, <www.edu.gov.on.ca/fre/document/nr/01.01/bg0122f.html>en français.

56. *Ibid.*

57. H. Pepper Sturm, *Public School Accountability*, Nevada Department of Education, février 1995. Background Paper 95-14. Sur Internet : <www.leg.state.nv.us/lcb/research/Bkground/95-14.htm>.

58. Le California Department of Education's Academic Performance Index permet de comparer les données pertinentes. Visiter son site Web à : <www.cde.ca.gov/psaa/api/>.

Bibliographie sélective

Nota : Les sites Web mentionnés ci-dessous ont été consultés pendant les recherches du Groupe d'étude, entre janvier et juin 2001. Il est possible qu'ils ne soient plus accessibles après la publication du présent rapport ou que les renseignements cités ne soient plus disponibles à l'adresse indiquée. Le Groupe d'étude sur les écoles efficaces n'assume aucune responsabilité quant à l'accessibilité des sites énumérés ci-dessous.

Écoles efficaces

BOTTOMS, Gene. *Things That Matter Most in Improving Student Learning: Implications for State Policy and Educational Leadership*, Atlanta, Southern Regional Education Board, 2000. Sur Internet : <www.sreb.org/programs/hstw/publications/pubs/mattermost.asp>.

COTTON, Kathleen. *Effective Schooling Practices: A Research Synthesis: 1995 Update*, Northwest Regional Education Laboratory, 1995. Sur Internet : <www.nwrel.org/scpd/esp/esp95.html>.

FAUCHER, R. *L'École française en milieu minoritaire : sa spécificité par rapport à son rôle, sa clientèle, ses artisans et ses moyens d'intervention*, Ottawa, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2001.

FULLAN, Michael. « Education Reform: Are We on the Right Track? » *Education Canada*, vol. 38, n° 3 (automne 1998). Sur Internet : <www.acea.ca/educan/edreform.phtml>.

GASKELL, Jane. *Secondary Schools in Canada: The National Report of the Exemplary School Project*, Toronto, Association canadienne d'éducation, 1995.

GLIDDEN, Heidi. *Making Standards Matter 1999*, American Federation of Teachers, Educational Issues Dept. Sur Internet : <http://aft.org/edissues/standards99/toc.htm>.

GRAY, John, D. HOPKINS, D. REYNOLDS, B. WILCOX, S. FARRELL et D. JESSON. *Improving Schools: Performance and Potential*, Buckingham, Open University Press, 1999.

HARRIS, Alma. *Teaching and Learning in the Effective School*, Brookfield (Vermont), Ashgate Publishing, 1998.

IBEROAMERICAN NETWORK FOR RESEARCH ON SCHOOL EFFECTIVENESS AND SCHOOL IMPROVEMENT. *School Effectiveness*, 2001. Sur Internet : <www.mec.es/cide/ingles/rieme/eficacia/fundam/index.htm>.

JACKA, Noreen. *What Makes a Good School? = Ça prend quoi pour faire une bonne école?* adapté et mis à jour par Margaret Oldfield et Jennifer Jenson, Thèmes SIREC (Système d'information et de recherche sur l'éducation au Canada), 2001. Sur Internet : <http://ceris.schoolnet.ca/e/GoodSchool1.html> en anglais, <http://ceris.schoolnet.ca/f/BonneEcole.html> en français.

JONES, Rebecca, et Mary FULTON. « What Works [Researchers Tell What Schools Must Do to Improve Student Achievement] », *American School Board Journal*, vol. 185, n° 4 (avril 1998), p. 28–33.

KING, A.J.C., et M.J. PEART. *The Good School: Strategies for Making Secondary Schools Effective*, Toronto, Fédération des enseignantes et enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, 1990.

KING, Bruce M., et Fred M. NEWMANN. « Will Teacher Learning Advance School Goals? » *Phi Delta Kappan*, vol. 81, n° 8 (avril 2000).

LEZOTTE, L. *Designing the Effective Learning System*. Document présenté à la 18e conférence annuelle sur les écoles efficaces du National School Conference Institute, Phoenix (Arizona), mars 2001.

LWIN, Thein. *Education Policy and School Effectiveness: A Review of Research on School Effectiveness and Its Implications for Recent Policies on Literacy and Numeracy*, 17 mai 1999. Sur Internet : <www.students.ncl.ac.uk/thein.lwin/edd5.html>.

MORTIMORE, Peter. « School Effectiveness and the Management of Effective Learning and Teaching », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 14, n° 4 (1993), p. 290–310.

NAGEL, Rosemary G., John V. TROTT et Brian T.W. WAY. *Blueprint for Excellence: A Design for Effective Schools*, Toronto, Professional Development Committee, Fédération des enseignantes et enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, 1985.

PARTENARIAT DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION ÉLÉMENTAIRE ET SECONDAIRE DE LANGUE FRANÇAISE EN ONTARIO. *L'École franco-ontarienne de la réussite : saisir l'occasion*, Ottawa, Impression Imprimerie, 1997.

POSTER, Cyril. *Restructuring: The Key to Effective School Management*, sous la direction de Sonia Blandford et John Welton, New York, Routledge, 1999.

PRITCHETT-JOHNSON, Jeannie, Martha LIVINGSTON et Robert A. SCHWARTZ. « What Makes a Good Elementary School? A Critical Examination », *Journal of Education Research*, vol. 93, n° 6 (juillet-août 2000), p. 339–348.

RAHAM, Helen. « Tracking the Trends: Effective Schools Research », *Education Analyst*, vol. 4, n° 2 (printemps 2001). Sur Internet : <www.saee.bc.ca/2001_4_2_3.html>.

REYNOLDS, David. « School Effectiveness and Quality in Education », dans Peter Ribbins et Elizabeth Burridge, *Improving Education: Promoting Quality in Schools*, Londres, Cassell, 1994, p. 18-31.

REYNOLDS, David, Robert BOLLEN, Bert CREEMERS, David HOPKINS, Louise STOLL et Nijs LAGERWEIJ. *Making Good Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*, New York, Routledge, 1996. Educational Management Series.

REYNOLDS, David, et Charles TEDDLIE. « An Introduction to School Effectiveness Research », avec la collaboration de Bert Creemers, Jaap Scheerens et T. Townsend, dans Charles Teddlie et David Reynolds, éd., *The International Handbook of School Effectiveness Research*, Londres, Falmer Press, 2000, p. 135–159.

SCHOFIELD, John. « Saving Our Schools », *Maclean's* (14 mai 2001), p. 22–28.

SCOTTISH EDUCATION DEPARTMENT. HM INSPECTORS OF SCHOOLS. *Effective Primary Schools*, Édimbourg, HM Stationery Office, 1989.

———. *Effective Secondary Schools*, Édimbourg, HM Stationery Office, 1988.

STOLL, Louise, et Dean FINK. *Changing Our Schools: Linking School Effectiveness and School Improvement*, Buckingham, Open University Press, 1996, coll. Changing Education.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. « Building School Capacity: Systemic Support for the Process of Change », dans *Turning Around Low-Performing Schools: A Guide for State and Local Leaders*, mai 1998. Sur Internet : <www.ed.gov/pubs/turning/capacity.html>.

Excellence en enseignement

AMERICAN FEDERATION OF TEACHERS. *Principles for Professional Development: AFT's Guidelines for Creating Professional Development Programs That Make a Difference*, Washington, la fédération, 1995. Sur Internet : <www.aft.org/edissues/downloads/ppd.pdf>.

———. K–16 TEACHER EDUCATION TASK FORCE. *Building a Profession: Strengthening Teacher Preparation and Induction*, Washington, la fédération, 2000.

BERLINER, D. C. « The Nature of Expertise in Teaching », dans Fritz K. Oser, Andreas Dick et Jean-Luc Patry, éd., *Effective and Responsible Teaching: The New Synthesis*, San Francisco, Jossey Bass, 1992, p. 227–248.

BROPHY, J., éd. *Advances in Research on Teaching, Vol. 2: Teachers' Knowledge of Subject Matter as It Relates to Their Teaching Practice*, Greenwich (Connecticut), JAI Press, 1991.

CUMMING, Jim, et Christine OWEN, éd. *Reforming Schools Through Innovative Teaching*, Deakin (Australie), Australian College of Education, 2001.

DARLING-HAMMOND, Linda. *Solving the Dilemmas of Teacher Supply, Demand, and Standards: How We Can Ensure a Competent, Caring, and Qualified Teacher for Every Child*, New York, National Commission on Teaching and America's Future, 2000.

———. « State Teaching Policies and Student Achievement », *High School Educator*, vol. 1, n° 1 (nov.-déc. 2000). Sur Internet : <www.clhs.net/novdec00.htm>. Fondé sur un rapport du Center for the Study of Teaching and Policy Research (CTP) intitulé *Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence*.

DARLING-HAMMOND, Linda, et Deborah LOEWENBERG BALL. *Teaching for High Standards: What Policymakers Need to Know and Be Able to Do*, New York, National Commission on Teaching and America's Future, 1997. Rédigé pour le National Goals Panel. Sur Internet : <www.negp.gov/reports/highstds.htm>.

EPP, Walter, et Juanita Ross EPP. « Comparing Teacher Education: Ontario, Canada and Other TIMSS Participants (England, Japan, Singapore, South Korea, United States) = Formation des enseignantes et enseignants : comparaison entre l'Ontario, le Canada et les autres pays participant à la TEIMS (Angleterre, Corée du Sud, États-Unis, Japon, Singapour) », *Série d'étude de recherche n° 5*, Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, décembre 2000. Sur Internet :
<www.eqao.com/eqao/home_page/pdf_e/01/01P005e.pdf> en anglais,
<www.eqao.com/eqao/home_page/pdf_f/01/01P005f.pdf> en français.

FEIMAN-NEMSER, Sharon, Sharon SCHWILLE, Cindy CARVER et Brian YUSKO. *A Conceptual Review of Literature on New Teacher Induction*, Lansing (Michigan), National Partnership for Excellence and Accountability in Teaching, Michigan State University, 1999. Sur Internet : <www.ericsp.org/pages/digests/feiman.pdf>.

FULLAN, Michael, G. GALLUZZO, P. MORRIS et N. WATSON. *The Rise and Stall of Teacher Education Reform*, Washington, American Association of Colleges for Teacher Education, 1998.

GRANDE-BRETAGNE. TEACHER TRAINING AGENCY. *National Standards for Qualified Teacher Status*, Londres, Teacher Training Agency, 1998.

INGVARSON, Lawrence. *Strengthening the Profession? A Comparison of Recent Reforms in the U.K. and the U.S.A.*, Deakin (Australie), Australian College of Education, 2001. Quality Teaching Series, n° 4.

LEITHWOOD, Kenneth A., L. LEONARD et L. SHARRATT. « Conditions Fostering Organizational Learning in Schools », dans *Understanding Schools as Intelligent Systems*, Stamford (Connecticut), JAI Press, 2000. Advances in Research and Theories of School Management and Educational Policy, vol. 4, sous la direction de Kenneth A. Leithwood, p. 99–124.

LEWIS, Laurie, Basmat PARSAD, Nancy CAREY, Nicole BARTFAI, Elizabeth Farris WESTAT; Becky SMERDON, Pelavin Research Center, American Institutes of Research; Bernie GREENE, agent de projets, National Center for Education Statistics. *Teacher Quality: A Report on the Preparation and Qualifications of Public School Teachers*, Washington, U.S. Dept. of Education, Office of Educational Research and Improvement, National Center for Education Statistics, 1999, coll. Statistical Analysis Reports. Sur Internet : <www.nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=1999080>.

McCRONE, Gavin. *A Teaching Profession for the 21st Century*, Édimbourg, Committee of Inquiry Into Professional Conditions of Service for Teachers, 2000. Sur Internet : <www.mccronecommittee.org.uk/documents/TP21/tp21-00.htm>.

NATIONAL ASSOCIATION OF STATE BOARDS OF EDUCATION. « All Time Is Not Equal: Factors to Consider When Implementing Innovative Uses of Time », *Policy Update*, vol. 7, n° 2 (janvier 1999). Sur Internet : <www.nasbe.org/Policy_Updates/Students/all.pdf>.

NATIONAL COMMISSION ON TEACHING AND AMERICA'S FUTURE. *Policy Inventory Framework (Teacher Training and Induction)*, s.d. Sur Internet : <http://nctaf.org/resourcestates/policy_inventory2.htm>.

RAMSEY, Gregor A. *Quality Matters: Revitalising Teaching: Critical Times, Critical Choices: Report of the Review of Teacher Education, New South Wales*, Sydney, NSW Department of Education, 2000.

RÉNYI, Judith. *Teachers Take Charge of Their Learning: Transforming Professional Development for Student Success*, NEA Foundation for the Improvement of Education, 1996. Sur Internet : <www.nfie.org/publications/takecharge_exec.htm>.

SHULMAN, Lee S. « Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform », *Harvard Educational Review*, vol. 57, n° 1 (février 1987).

SMITHERS, Alan, et Pamela ROBINSON. *Attracting Teachers: Past Patterns, Present Policies, Future Prospects*, Liverpool, Carmichael Press, 2000.

———. *Coping with Teacher Shortages*, Londres, National Union of Teachers, 2000.

SOUTHERN REGIONAL EDUCATION BOARD. *Planning and Conducting Professional Development That Makes a Difference: A Guide for School Leaders*, s.d. Sur Internet : <www.sreb.org/programs/hstw/professionaldev/planandconductprofdev.asp>.

SPARKS, Dennis. « What Teachers Should Expect from Staff Development », *Results (National Staff Development Council)*, mai 1999, p. 2. Sur Internet : <www.nsdc.org/library/results/res5-99sparks.html>.

SPARKS, Dennis, et Stephanie HIRSH. *A National Plan for Improving Professional Development*, National Staff Development Council, février 2000. Sur Internet : <www.nsdc.org/library/results/res2-00spar.html>.

STEVENSON, Harold W., et Roberta NERISON-LOW. « The Training and Daily Lives of Teachers », *To Sum It Up: Case Studies of Education in Germany, Japan, and the United States*. Chapitre 5 de l'ouvrage. Sur Internet : <www.ed.gov/pubs/SumItUp/chapter5.html>.

STIGGINS, Richard J. « Teams », *Journal of Staff Development*, vol. 20, n° 3 (été 1999). Sur Internet : <www.nsdc.org/library/jsd/stiggins203.html>.

STOLL, Louise. « Evaluating Induction Programs: Do They Work? » *Orbit*, vol. 22, n° 1 (février 1991).

Leadership scolaire

CALDWELL, Brian J. *Strategic Leadership, Resource Management and Effective School Reform*. Document présenté à l'assemblée annuelle de l'American Educational Research Association, San Diego, avril 1998.

COLLARBONE, Patricia. *Growing Leaders: The National Agenda for Developing Leadership*. Allocution prononcée devant la North of England Conference, London Leadership Centre, janvier 2000. Sur Internet : <www.ioe.ac.uk/llc/Leaders.htm>.

FÉDÉRATION DES ENSEIGNANTES ET ENSEIGNANTS DES ÉCOLES SECONDAIRES DE L'ONTARIO. COMITÉ DES SERVICES ÉDUCATIFS. *Leading and Learning: Leadership for Changing Times*, Toronto, le Comité, 1997.

FULLAN, Michael. *What's Worth Fighting for in the Principalship? Strategies for Taking Charge in the School Principalship*, 2e éd, Toronto, Fédération des enseignantes et des enseignants des écoles publiques de l'Ontario, 1997.

GRANDE-BRETAGNE. HM INSPECTORS OF SCHOOLS. *Improving Leadership in Scottish Schools*, 2000–2001. Sur Internet : <www.scotland.gov.uk/library3/education/ilss.pdf>.

HALLINGER, Philip, et Ronald H. HECK. « Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980–1995 », *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 9, n° 2 (juin 1998), p. 157–191.

LEITHWOOD, Kenneth A. « School Leadership in the Context of Accountability Policies », présenté pour publication à l'*International Journal of Leadership in Education*, 2000.

SLEZAK, James. « The Effective Principal », dans James Slezak, *Odyssey to Excellence: How to Build Effective Schools Through Leadership and Management Skills*, San Francisco, Merritt, 1984.

SMITHERS, Alan, et Pamela ROBINSON. *Talking Heads*, Londres, National Union of Teachers, 2000.

USDAN, Michael, Barbara McCLOUD et Mary PODMOSTKO. *Leadership for Student Learning: Reinventing the Principalship*, Washington, Institute for Educational Leadership, 2000. Sur Internet : <www.iel.org/principal.pdf>.

Surveillance du rendement des écoles et des conseils

CENTER FOR EDUCATION REFORM. *School Report Cards State by State Around the Nation*. Sur Internet : <www.edreform.com/education_reform_resources/school_report_cards.htm>.

COWLEY, Peter, et Shahrokh SHAHABI-AZAD. *Report Card on Ontario's Secondary Schools: 2001 Edition*, Fraser Institute, 2001. Sur Internet : <www.fraserinstitute.ca/publications/studies/education/report_card/2001/ont/>.

ÉCOSSE. SCOTTISH EXECUTIVE. *Raising Standards – Setting Targets: Setting Targets in Scottish Schools: National and Education Authority Information, 1999*, Édimbourg, Scottish Executive, 1999. Sur Internet : <www.scotland.gov.uk/library2/doc08/stss-00.htm>.

EDUCATION WEEK ON THE WEB. *The Indicators: How We Measured the Quality of Education in the States*, 1997. Sur Internet : <www.edweek.org/sreports/qc97/indicators/indicat.htm>.

ERIC CLEARINGHOUSE ON EDUCATIONAL MANAGEMENT. « Data-Driven School Improvement », *ERIC Digest*, n° 109 (1997). Sur Internet : <www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed401595.html>.

GRANDE-BRETAGNE. OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION. *Primary Schools at a Glance*, Londres, HM Stationery Office, 2001.

———. *Secondary Schools at a Glance*, Londres, HM Stationery Office, 2001.

———. *Standards and Quality in Education, 1999/2000: The Annual Report of Her Majesty's Chief Inspector of Schools*, Londres, HM Stationery Office, 2001.

GRANDE-BRETAGNE. SCOTTISH OFFICE. INSPECTORS OF SCHOOLS. AUDIT UNIT. *Standards and Quality in Scottish Schools, 1995 to 1998*, Édimbourg, HM Stationery Office, 1999.

MAENNLING, M. *Survey of Educational Indicators I: National Center on Educational Outcomes*, Montréal, Université McGill, Office of Research on Educational Policy, 1997. Technical Report, n° 97-01.

MAENNLING, M., R. PEERA et Carolyn STURGE SPARKES. *Survey of Educational Indicators II: Presence and Participation, Academic Achievement, Social and Personal Learning, and Vocational Learning*, Montréal, Université McGill, Office of Research on Educational Policy, 1997. Technical Report, n° 97-02.

ONTARIO. OFFICE DE LA QUALITÉ ET DE LA RESPONSABILITÉ EN ÉDUCATION. *Education Quality Indicators Program (EQUIP): The Framework = Programme d'indicateurs de la qualité en éducation (PIQÉ) : Le cadre*, s.d. Sur Internet : <www.eqao.com/eqao/home_page/pdf_e/01/01P028e.pdf> en anglais, <www.eqao.com/eqao/home_page/pdf_f/01/01P028f.pdf> en français.

SCHLECHTY, Phillip C. *Inventing Better Schools: An Action Plan for Educational Reform*, San Francisco, Jossey-Bass, 1997.

SOCIETY FOR THE ADVANCEMENT OF EXCELLENCE IN EDUCATION. « From the Field: Australia: Monitoring School Progress », *Education Analyst*, vol. 2, n° 2 (printemps 1999). Sur Internet : <www.saee.bc.ca/art4_6.html>.

SPARKES, Carolyn Sturge. *Survey of Educational Indicators III: Schools Speak for Themselves*, Montréal, Université McGill, Office of Research on Educational Policy, 1997. Technical Report, n° 97-03.

Renforcement des capacités et amélioration des écoles

BULL, Barry L., et Mark BUECHLER. *Learning Together: Professional Development for Better Schools*, Bloomington (Indiana), Indiana Education Policy Center, 1996.

CANADIAN EDUCATIONAL POLICY AND ADMINISTRATION NETWORK. *School Improvement*, s.d. Liste de ressources. Sur Internet : <www.cepan.ca/rrnew/sp/school_improvement.htm>.

EARL, Lorna M., et Linda E. LEE. *Evaluation of the Manitoba School Improvement Program*, Winnipeg, Manitoba School Improvement Program, 1998. Sur Internet : <http://improveschools.web.net/tempeval.pdf>.

ERIC CLEARINGHOUSE ON EDUCATIONAL MANAGEMENT. « Magnet Schools », *ERIC Digest*, n° EA 26 (1988). Sur Internet : <www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed293225.html>.

GRANDE-BRETAGNE. DEPARTMENT FOR EDUCATION AND EMPLOYMENT. « Beacon Schools in the U.K », s.d. Sur Internet : <www.dfee.gov.uk/beacon/>.

———. *Schools: Building on Success: Raising Standards, Promoting Diversity, Achieving Results*, Norwich (Angleterre), Department for Education and Employment, 2001.

GRANDE-BRETAGNE. SCOTTISH OFFICE. INSPECTORS OF SCHOOLS. AUDIT UNIT. *The Role of School Development Plans in Managing School Effectiveness*, 2e éd, Édimbourg, Scottish Office, 1994. Management of Educational Resources, n° 5.

MASSELL, Diane. « State Strategies for Building Local Capacity: Addressing the Needs of Standards-Based Reform », *CPRE Policy Briefs (Consortium for Policy Research in Education)* RB-25-July 1998. Sur Internet : <www.navpoint.com/cgim/cpre.cgi?page=pubs>.

ONTARIO. COMMISSION D'AMÉLIORATION DE L'ÉDUCATION. *School Improvement Planning: A Handbook for Principals, Teachers, and School Councils = Planification de l'amélioration des écoles : Manuel à l'intention des directeurs d'école, des enseignants et des conseils d'école*, Toronto, la Commission, 2000.

REEVES, Douglas B. *Standards Are Not Enough: Essential Transformation for Successful Schools*. Document présenté à la 18e conférence annuelle sur les écoles efficaces du National School Conference Institute, Phoenix (Arizona), mars 2001.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. *Blue Ribbon Schools: Program Information*. Sur Internet : <www.ed.gov/offices/OERI/BlueRibbonSchools/about.html>.

VICTORIA. DEPARTMENT OF EDUCATION. *Quality Assurance in Victorian Schools: Developing a School Charter*, Melbourne, Community Information Service, Dept. of Education, 1997.

Auto-évaluation des écoles

COLOMBIE-BRITANNIQUE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *B.C. Public School Accreditation Program: A Manual for Schools*, 2000. Sur Internet : <www.bced.gov.bc.ca/accreditation/manual>.

ÉCOSSE. HM INSPECTORATE OF EDUCATION. *General Publications – Self-Evaluation and Management*. Sur Internet : <www.scotland.gov.uk/hmie/selfevalpubs.htm>.

GRANDE-BRETAGNE. OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION. *Helping Schools to Carry Out Self-Evaluation: Introduction and Guide: A Training Course for School Managers*, s.d. Sur Internet : <www.ofsted.gov.uk/public/docs00/schseleval.pdf>.

GRANDE-BRETAGNE. SCOTTISH OFFICE. INSPECTORS OF SCHOOLS. AUDIT UNIT. *How Good Is Our School? Self-Evaluation Using Performance Indicators*, Édimbourg, Scottish Office, 1996.

———. *A Route to Equality and Fairness: Self-Evaluation Using Performance Indicators*, Édimbourg, Scottish Office, 1999.

McBEATH, John. *Schools Must Speak for Themselves: The Case for School Self-Evaluation*, Londres, Routledge, 1999.

RHODE ISLAND. DEPARTMENT OF ELEMENTARY AND SECONDARY EDUCATION. *SALT: School Accountability for Learning and Teaching*. Sur Internet : <www.ridoe.net/schoolimprove/salt/default.htm>.

TEXAS EDUCATION AGENCY. DEPARTMENT OF ACCOUNTABILITY AND SCHOOL ACCREDITATION. *Accreditation District Self-Evaluation Document 2000–2001*. Révisé le 23 août 2000. Sur Internet : <www.tea.state.tx.us/account.eval/selfdista0001.doc>.

VICTORIA. DEPARTMENT OF EDUCATION. OFFICE OF REVIEW. *Triennial School Review: Guidelines for School Self-Assessment*, Melbourne, Community Information Service, Dept. of Education, 1997.

Examens indépendants des écoles et des conseils

COLOMBIE-BRITANNIQUE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *B.C. Public School Accreditation Program: A Manual for Schools*, 2000. Sur Internet : <www.bced.gov.bc.ca/accreditation/manual>.

GELBERG, S.N. Correspondance reçue par le Groupe d'étude sur les écoles efficaces concernant le modèle d'évaluation des écoles de l'Institut canadien des normes d'enseignement, 2001.

GRANDE-BRETAGNE. OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION. *Inspecting Schools: The Framework*, Londres, Office for Standards in Education, 1999. Sur Internet : <www.ofsted.gov.uk/public/index.htm>.

———. *LEA Support for School Improvement: Framework for the Inspection of Local Education Authorities: Effective from 1 September 2000*, Londres, Office for Standards in Education, 2000. Sur Internet : <www.ofsted.gov.uk/public/index.htm>.

NATIONAL COUNCIL ON TEACHER QUALITY. TEACHER QUALITY CLEARINGHOUSE. *Holding Schools Accountable*, s.d. Sur Internet : <www.tqclearinghouse.org/issues/school.html>.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. DIVISION DES SERVICES RÉGIONAUX. *Co-operative Evaluation and Development of School Systems: A Manual for Implementation*, Toronto, le Ministère, 1983.

SOUTHEASTERN REGIONAL VISION FOR EDUCATION. *Using Accountability as a Lever for Changing the Culture of Schools: Examining District Strategies*, [Greensboro, NC], SERVE, 1997.

TEXAS EDUCATION AGENCY. DEPARTMENT OF ACCOUNTABILITY AND SCHOOL ACCREDITATION. *Accountability Procedures Manual for On-site Evaluations, 2000–2001*, s.d. Sur Internet : <www.tea.state.tx.us/account.eval/apm0001.doc>.

VICTORIA. DEPARTMENT OF EDUCATION. OFFICE OF REVIEW. *School Review: Guidelines for Independent Verification of School Self-Assessments*, Melbourne, Community Information Service, Dept. of Education, 1997.

Organisation scolaire

ADELMAN, Nancy E., M. Bruce HASLEM et Beverly A. PRINGLE. « The Uses of Time for Teaching and Learning », *Studies of Education Reform*, octobre 1996. Études commandées par l'Office of Educational Research and Improvement, U.S. Dept. of Education. Sur Internet : <www.ed.gov/pubs/SER/UsesofTime/>.

ALBERTA TEACHERS' ASSOCIATION. « Class Size », *ATA News*, vol. 35, n° 8 (21 novembre 2000).

BROOKOVER, Wilbur et coll. *Creating Effective Schools: An In-service Program for Enhancing School Learning Climate and Achievement*, Holmes Beach (Floride), Learning Publications, 1982.

CANADY, Robert Lynn. « The Power of Innovative Scheduling », *Educational Leadership*, vol. 53, n° 3 (novembre 1995). Sur Internet : <www.ascd.org/readingroom/edlead/9511/canady.html>.

COHEN, Gillian, Christine MILLER et Robert STONEHILL. *The Class-Size Reduction Program: Boosting Student Achievement in Schools Across the Nation: A First-Year Report*, Jessup (Maryland), ED Pubs, 2000. Rapport rédigé pour le U.S. Dept. of Education.

COTTON, Kathleen. *School Size, School Climate, and Student Performance*, s.d., School Improvement Research Series, Close-Up n° 20. Sur Internet : <www.nwrel.org/scpd/sirs/10/c020.html>.

FOWLER, William J. Jr., et Herbert J. WALBERG. « School Size, Characteristics, and Outcomes », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 13, n° 2 (été 1991), p. 189–202.

GANDARA, Patricia, et Judy FISH. « Year-Round Schooling as an Avenue to Major Structural Reform », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 16, n° 1 (printemps 1994), p. 67–85.

GUSKEY, Thomas R. « Apply Time With Wisdom », *Journal of Staff Development*, vol. 20, n° 2 (printemps 1999). Sur Internet : <www.nsdc.org/library/jsd/guskey202.html>.

HADDERMAN, Margaret. « School Productivity », *ERIC Digest*, n° 119 (1998). Sur Internet : <www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed420092.html>.

HOPKINS, Gary. « The Debate Over Class Size, Part 2: The Critics Have Their Say », *School Issues (Education World)* (23 février 1998). Sur Internet : <www.education-world.com/a_issues/issues025.shtml>.

KRUEGER, Alan B., et Eric A. HANUSHEK. « The Class Size Policy Debate », *Working Papers (Economic Policy Institute)*, n° 121 (octobre 2000). Sur Internet : <www.epinet.org/Workingpapers/class_size.html>.

LEE, Valerie E., et Julia B. SMITH. « High School Restructuring and Student Achievement: A New Study Finds Strong Links [Issue report] », *Issues in Restructuring Schools*, n° 7 (automne 1994).

———. « High School Size: Which Works Best and for Whom? » *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 19, n° 3 (automne 1997), p. 205–227.

LEE, Valerie E., Becky A. SMERDON et Corinne ALFELD-LIRO. « Inside Large and Small High Schools: Curriculum and Social Relations », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 22, n° 2 (été 2000), p. 147–171.

LEE, Valerie E., Julia B. SMITH et Robert G. CRONINGER. « Restructuring High Schools Can Improve Student Achievement », *WCER Highlights (Wisconsin Center for Education Research)*, vol. 8, n° 1 (printemps 1996). Sur Internet : <www.wcer.wisc.edu/Publications>.

MARYLAND STATE BOARD OF EDUCATION. « Appendix E: School Organization », dans *Every Child Achieving: A Plan for Meeting the Needs of the Individual Learner: Maryland's PreK–12 Academic Intervention Initiative*, 27 octobre 1999. Sur Internet : <http://mdk12.org/practices/ensure/initiative>.

McADIE, Pat. *Class Size Makes a Difference: Research Report, August 2000*, Toronto, Fédération des enseignantes et des enseignants de l'élémentaire de l'Ontario, 2000. Sur Internet : <www.etfo.on.ca/media/med.html>.

NATIONAL ASSOCIATION OF STATE BOARDS OF EDUCATION. « All Time Is Not Equal: Factors to Consider When Implementing Innovative Uses of Time », *Policy Update*, vol. 7, n° 2 (janvier 1999). Sur Internet : <www.nasbe.org/Policy_Updates/Students/all.pdf>.

———. « Class Size », *Policy Update*, vol. 5, n° 12 (juin 1997).

———. « School Size », *Policy Update*, vol. 7, n° 17 (décembre 1999).

NATIONAL EDUCATION COMMISSION ON TIME AND LEARNING. *Prisoners of Time: Report of the National Education Commission on Time and Learning*, avril 1994. Sur Internet : <www.ed.gov/pubs/PrisonersOfTime/>.

NORTH CENTRAL REGIONAL EDUCATIONAL LABORATORY. *Critical Issue: Rethinking the Use of Educational Resources to Support Higher Student Achievement*, 2000. Sur Internet : <www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/envrnmnt/go/go600.htm>.

NOUVELLE-ZÉLANDE. EDUCATION REVIEW OFFICE. *Open for Instruction*, février 1998. Sur Internet : <www.ero.govt.nz/Publications/eers1998/open/open.htm>.

NYE, Barbara, Larry V. HEDGES et Spyros KONSTANTOPOULOS. « The Effects of Small Classes on Academic Achievement: The Results of the Tennessee Class Size Experiment », *American Educational Research Journal*, vol. 37, n° 1 (printemps 2000), p. 123–151.

PATE-BAIN, H., B. DeWayne FULTON et J. BOYD-ZAHARIAS. *Effects of Class-Size Reduction in the Early Grades (K–3) on High School Performance: Preliminary Results (1999) from Project STAR, Tennessee's Longitudinal Class-Size Study*, HEROS Inc., 1999.

RUSK, Bruce, Jean SHAW et Peter JOONG. *The Full Service School*, Toronto, Fédération des enseignantes et enseignants des écoles secondaires de l'Ontario, Comité des services éducatifs, 1994.

SHARP, Caroline. *The Learning Benefits of Restructuring the School Year: What Is the Evidence?* Document présenté à l'ATL Conference for London Members, 25 mars 2000. Sur Internet : <www.nfer.ac.uk/conferences/year.htm>.

WEAVER, Tyler. « Year-Round Education », *ERIC Digest (ERIC Clearinghouse on Educational Management)*, n° 68 (1992). Sur Internet : <http://ericir.syr.edu/plweb-cgi/obtain.pl>.

WITHERELL, Carol S. *Smaller Schools and Classrooms: The Evidence Is In*, Oregon School Boards Association, 2001. Sur Internet : <www.osba.org/hotopics/classize/evidence.htm>.

WOODWARD, Allison C. *Effects of School Calendars on Student Achievement and Retention*. Document rédigé pour PSY 702: Conditions of Learning, Valdosta State University, décembre 1995. Sur Internet : <www.uncg.edu/edu/ericcass/achieve/docs/calendar.htm>.

ZIEGLER, Suzanne. *The Impact of Class Size, Length of School Year, and Teacher Qualifications on Student Achievement: What Research Says About Costs and Benefits = Taille de la classe, durée de l'année scolaire et qualifications du personnel enseignant : coûts et avantages de trois variables en éducation et leurs conséquences sur le rendement scolaire*, Thèmes SIREC (Système d'information et de recherche sur l'éducation au Canada), s.d. Sur Internet : <http://ceris.schoolnet.ca/e/CostBen1.html> en anglais, <http://ceris.schoolnet.ca/f/CoutAvan1.html> en français.

Responsabilité

EdSOURCE. *National Accountability Movement Offers Lessons for California*, mai 2000. Sur Internet : <www.edsource.org/nat_acc_mov.html>.

ERIC CLEARINGHOUSE ON EDUCATIONAL MANAGEMENT. « Accountability », *Research Roundup*, vol. 16, n° 1 (automne 1999). Sur Internet : <http://eric.uoregon.edu/publications/roundup/F99.html>.

GEMBERLING, Katheryn W., Carl W. SMITH et Joseph S. VILLANI. *The Key Work of School Boards Guidebook*, Alexandria (Virginie), National School Boards Association, 2000. Sur Internet : <www.nsba.org/keywork/guidebook.htm>.

NATHAN, Joe, et Nicola JOHNSON. *What Should We Do? A Practical Guide to Assessment and Accountability in Schools*, Minneapolis, Center for School Change, University of Minnesota, 2000. Sur Internet : <www.hhh.umn.edu/centers/school-change/abhome.htm>.

ONTARIO. COMMISSION D'AMÉLIORATION DE L'ÉDUCATION. *The Road Ahead – IV: A Report on Improving Schools Through Greater Accountability = La voie de l'avenir - IV : Rapport sur l'amélioration des écoles grâce à une plus grande responsabilité*, Toronto, la Commission, 2000.

———. *The Road Ahead – V: A Report on Improving Student Achievement = La voie de l'avenir - V : Rapport sur l'amélioration du rendement des élèves*, Toronto, la Commission, 2000.

PANASONIC FOUNDATION. « Shared Accountability: Shifting From Heavy-Handed to Helping Hands », avec la collaboration de l'American Association of School Administrators, *Strategies for School System Leaders on District-Level Change*, vol. 7, n° 1 (mai 2000). Sur Internet : <www.aasa.org/issues_and_insights/technology/May2000_Strategies.pdf>.

STURM, H. Pepper. *Public School Accountability*, Nevada Department of Education, février 1995. Background Paper 95-14. Sur Internet : <www.leg.state.nv.us/lcb/research/Bkground/95-14.htm>.

Autres ouvrages consultés

ALEXANDER, Robin J. *Policy and Practice in Primary Education*, Londres, Routledge, 1992.

ASSOCIATION DES DIRECTIONS ET DIRECTIONS ADJOINTES DES ÉCOLES FRANCO-ONTARIENNES. *Presentation to the Task Force on Effective Schools*, Toronto, l'Association, 2001.

FULLAN, Michael. *Change Forces: The Sequel*, Philadelphie, Falmer Press, 1999. Educational Change and Development Series.

FULLAN, Michael. *The New Meaning of Educational Change*, 3e éd., Toronto, Irwin, 2001.

HARGREAVES, Andy, et Michael FULLAN. *What's Worth Fighting for Out There?* Toronto, Fédération des enseignantes et des enseignants des écoles publiques de l'Ontario, 1998.

LIVINGSTONE, D.W., D.J. HART et L.E. DAVIE, éd. *Public Attitudes Towards Education in Ontario 2001: The 13th OISE/UT Survey*, Toronto, OISE/UT Press, 2001. Orbit Monograph.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Backgrounder: Task Force on Effective Schools – Terms of Reference = Document d'information - Groupe d'étude sur les écoles efficaces - Mandat*, 22 janvier 2001. Sur Internet : <www.edu.gov.on.ca/eng/document/nr/01.01/bg0122.html> en anglais, <www.edu.gov.on.ca/fre/document/nr/01.01/bg0122f.html> en français.

———. *The Ontario Curriculum, Grades 1–8: Language*, Toronto, ministère de l'Éducation, 1997. Sur Internet : <www.edu.gov.on.ca/eng/document/curricul/curr97l.html>.

ONTARIO. CABINET DU PREMIER MINISTRE. *Harris Launches Task Force on Effective Schools = Le premier ministre Harris forme un groupe d'étude sur les écoles efficaces*, 22 janvier 2001. Sur Internet : <www.premier.gov.on.ca/english/news/Taskforce012201.htm> en anglais, <www.premier.gov.on.ca/french/news/Taskforce012201.htm> en français.

ONTARIO CATHOLIC SCHOOLS TRUSTEES' ASSOCIATION. *Task Force on Effective Schools: A Catholic Response*, Toronto, l'Association, 2001.

SHAPIRO, Bernard J. *The Report of the Commission on Private Schools in Ontario*, Toronto, la commission, 1985.

Exemples de ce qui se fait ailleurs

Liste d'autres ministères de l'Éducation au Canada et dans d'autres pays francophones : <www.edu.gov.on.ca/fre/relsites/gov.html>.

Liste de tous les ministères de l'Éducation au Canada : <www.edu.gov.on.ca/eng/relsites/oth_prov.html>.

Liste des ministères de l'Éducation aux États-Unis : <www.ed.gov/Programs/bastmp/SEA.htm>.

Liens sur l'éducation en Angleterre et au pays de Galles : <www.dfee.gov.uk/> et <www.ofsted.gov.uk/>.

Liens sur l'éducation en Écosse : <www.scotland.gov.uk/whatwedo.asp>.

Liens sur l'éducation en Australie : <www.deet.gov.au/index.htm> et <www.sofweb.vic.edu.au/>.

Liens sur l'éducation en Nouvelle-Zélande : <www.minedu.govt.nz/>.

Liens sur l'éducation aux Pays-Bas : <www.minocw.nl/english/index.html>.

Exemples de rapports sur le rendement des écoles

Deux exemples de rapports sur le rendement des écoles suivent : le premier porte sur une école élémentaire de langue française et le second sur une école secondaire catholique de langue française.

La version anglaise du présent rapport contient un exemple de rapport sur le rendement portant sur une école élémentaire catholique de langue anglaise et un exemple portant sur une école secondaire de langue anglaise.

Rapport sur le rendement
École élémentaire – 2000-2001

Province de l'Ontario

Nom de l'école : École publique Va-Deboncoeur

Nom du conseil scolaire : Conseil scolaire de district des Bois Blancs

Notre école

L'école publique Va-Deboncoeur a ouvert ses portes en septembre 1995 sous la tutelle du White Fields Board of Education et a été transférée par la suite au Conseil scolaire de district des Bois Blancs. Les locaux de l'école sont situés sous le même toit que Rainwater Public School. L'école compte 107 élèves de la maternelle à la 8e année. Cinq enseignantes, 1,5 éducatrices, 5 secrétaires et une directrice oeuvrent dans notre école. Nous offrons un enseignement de qualité, qui souvent est individualisé, et les mêmes services que les autres écoles du Conseil scolaire du district des Bois Blancs.

Ressources physiques

Cinq salles de classe logent nos élèves de la maternelle à la 8e année; salle de sciences et technologie, 15 ordinateurs de type Pentium destinés à l'enseignement bibliothèque, bureau de secrétariat, bureau de la direction, gymnase, grande cour de récréation et terrain de soccer partagés avec l'école de langue anglaise; service de dîners chauds.

Mission de notre école

L'école publique Va-Deboncoeur s'engage à développer et à promouvoir la fierté de la langue française. Elle offre aux jeunes de la maternelle à la 8e année l'occasion de s'exprimer dans leur langue maternelle, d'acquérir une éducation de qualité et des connaissances liées à leur héritage franco-ontarien.

Ici à l'école publique Va-Deboncoeur, l'excellence scolaire repose d'abord sur l'apprentissage des matières de base : les langues, les mathématiques, les sciences, la technologie, la forme physique et les études sociales.

C'est aussi un lieu d'apprentissage où les interventions visent la promotion des valeurs humaines et morales : la fraternité, l'autodiscipline et la responsabilité.

Nos élèves

Nombre	107 élèves
Répartition des années d'études	Maternelle, jardin : 17 élèves 1re – 2e années : 20 élèves 3e – 4e années : 20 élèves 5e – 6e années : 25 élèves 7e – 8e années : 25 élèves
Genre	60 filles; 47 garçons
Langue première autre que le français	30 %
Nombre d'années au Canada	85 % des élèves sont nés au Canada; 15 % sont arrivés au Canada durant les cinq dernières années.
Élèves ayant un programme d'enseignement individualisé	Pourcentage des élèves bénéficant d'aide à l'enfance en difficulte : 5 %

Adresse de l'école :

Tél. :

Téléc. :

Courriel :

Directeur/directrice :

Secrétaire de direction :

Président/présidente du conseil d'école :

Conseillère/conseiller :

Directeur/directrice de l'éducation :

Nos programmes et services

Notre projet éducatif vise l'excellence et favorise le succès des élèves par le biais d'activités stimulantes et enrichissantes.

Il vise le développement total de l'enfant : académique, physique, socio-affectif et moral. Nos élèves ayant des besoins spéciaux bénéficient de programmes d'adaptation scolaire et de l'appui de la part d'éducatrices. Notre équipe d'enseignants et d'enseignantes collabore à la création d'un programme stimulant. Nous préconisons une approche intégrée.

Classe de maternelle/jardin à temps plein 1

Nombre de classes régulières 4

Programme d'anglais qui s'adresse aux élèves de la 4e à la 8e année ..... oui

Élèves inscrits au programme d'anglais 60

Programme d'éducation artistique qui s'adresse à tous les élèves ..... oui

Programme d'informatique et de technologie qui s'adresse à tous les élèves .... oui

Notre moyenne d'élèves (ETP) par classe 22,5

Nombre d'élèves ayant un programme d'enseignement individualisé (PEI) 5

Notre esprit d'équipe facilite le partage de nos expertises individuelles et nous permet d'offrir une gamme d'activités, de ressources et de défis scolaires. Nous avons un code de vie et un guide du parent. Sous peu, nous bénéficierons de l'utilisation d'un agenda scolaire pour favoriser la collaboration et la communication entre l'école et le foyer. Notre école profite de nombreuses ressources humaines et physiques pour assurer la qualité de ses programmes.

Afin d'assurer l'épanouissement intellectuel, culturel et moral de chaque enfant, nous organisons une variété d'activités stimulantes et enrichissantes telles que la foire scientifique, le défi mathématiques, le jogging de tête en mathématiques, des pièces de théâtre, le carnaval, la fête champêtre, la Semaine de l'éducation, les fêtes traditionnelles, le salon culturel, des voyages de fin d'année, le journal de l'école, le coeur en santé, les compétitions de jeux d'échecs, le patinage, la dictée Paul-Gérin-Lajoie, les concours de dessin, le programme de lecture de Scholastic, la cérémonie du jour du Souvenir et la fête des finissants et des finissantes.

Nos responsabilités

Nous préconisons le « Mandat des écoles franco-ontariennes » tel que décrit dans l'énoncé de politique *Guide d'élaboration d'une politique d'aménagement linguistique*, MÉO, 1994, p. 9, qui se lit comme suit :

- Favoriser la réussite scolaire et l'épanouissement de l'ensemble des élèves, filles et garçons, dans le respect de leurs caractéristiques – physiques, intellectuelles, linguistiques, ethniques, culturelles, raciales et religieuses – sans égard au statut socio-économique.
- Favoriser chez les élèves le développement de l'identité personnelle, linguistique et culturelle et le sentiment d'appartenance à une communauté franco-ontarienne dynamique et pluraliste.
- Promouvoir l'utilisation du français dans toutes les sphères d'activités à l'école comme dans la communauté.
- Élargir le répertoire linguistique des élèves et développer leurs connaissances et leurs compétences en français en acceptant et en prenant comme point de départ leur français parlé. Cette compétence acquise dans l'usage décontextualisé du français leur permettra de poursuivre avec succès leur apprentissage toute la vie durant, quel que soit le domaine d'études choisi.
- Permettre aux élèves d'acquérir une bonne compétence communicative en anglais, dans des conditions qui favorisent un bilinguisme additif.
- Encourager le partenariat entre les écoles, les parents, les différents groupes de la communauté ainsi que le monde des affaires, du commerce et de l'industrie.
- Donner aux élèves les outils nécessaires pour participer à l'essor de la communauté franco-ontarienne et pour contribuer avec succès à la société, sur les plans social, politique, économique et scientifique.

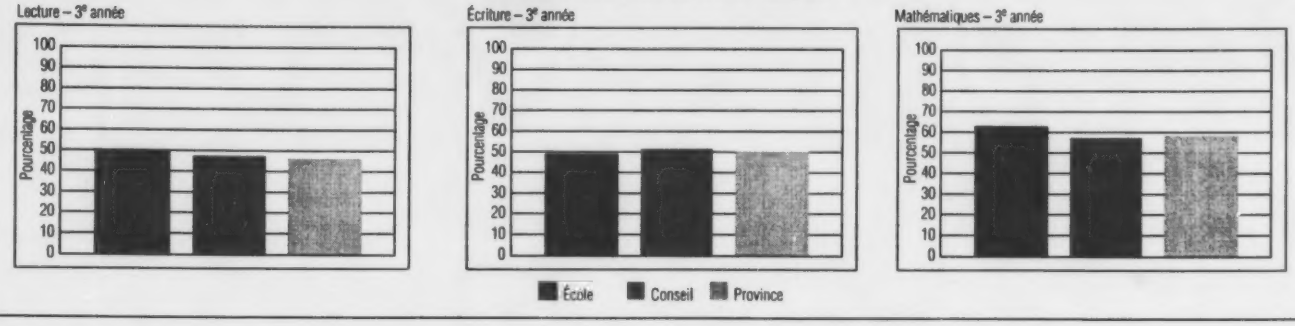
Notre plan d'amélioration

Points saillants du plan d'amélioration :

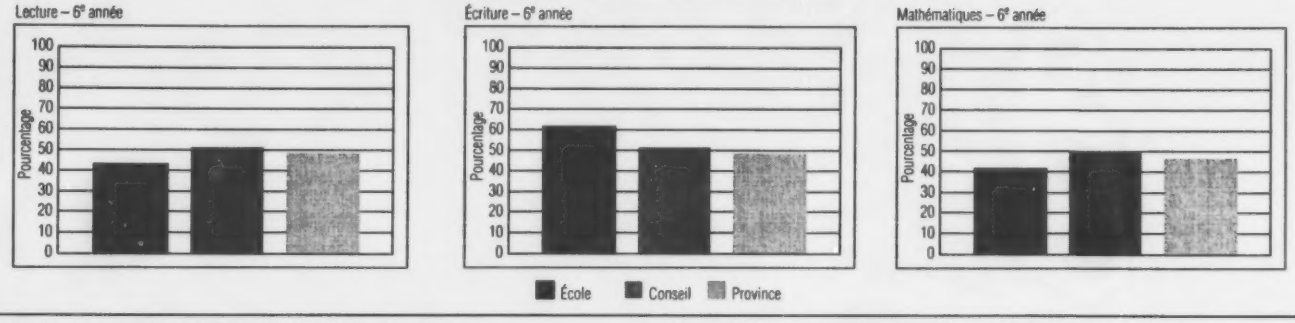
Inclusion de toute l'école au plan de redressement, identification des pratiques courantes ayant du succès et celles à améliorer, mise en oeuvre du plan de mathématiques du conseil de façon uniforme, précision des éléments essentiels des plans d'écriture et lecture, formation du personnel dans les domaines clés.

Nos résultats des évaluations de l'OQRE

Résultats des élèves de 3e année :



Résultats des élèves de 6e année :



Évaluation provinciale / Résultats / Nature de l'évaluation

En avril 2000, l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) a administré un test à tous les élèves de 3e et de 6e année de l'Ontario. Le test était une unité d'évaluation intégrée de lecture, d'écriture et de mathématiques. Les résultats obtenus par chacun des élèves ont été remis à leurs parents en octobre 2000.

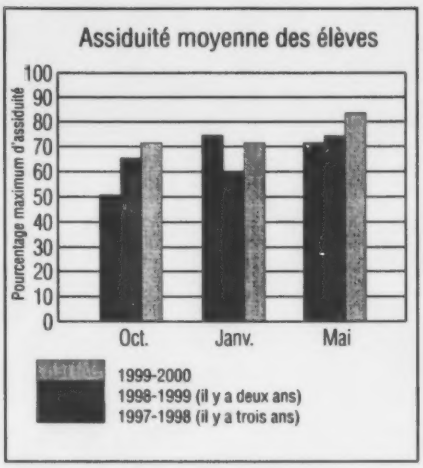
Niveau 3 : Niveau de rendement élevé qui correspond à la norme provinciale, donc l'élève est bien préparé pour l'année suivante

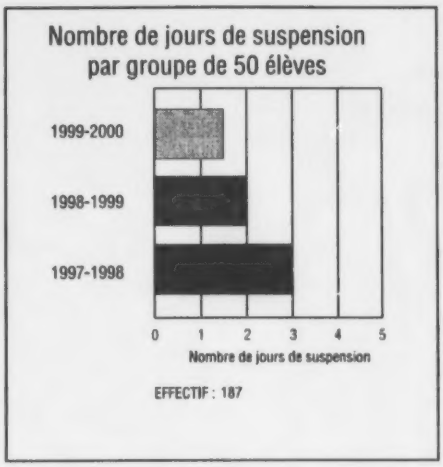
Niveau 4 : Niveau de rendement supérieur à la norme provinciale

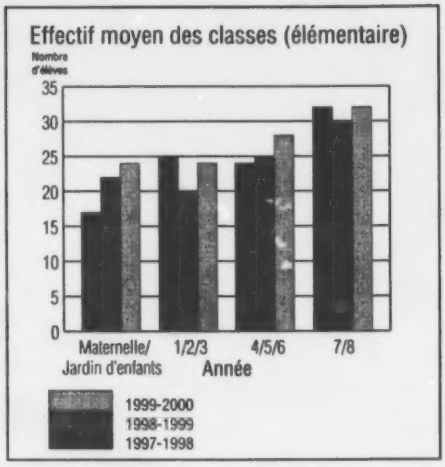
Les pourcentages indiqués font état du nombre d'élèves de 3e année et de 6e année qui ont atteint les niveaux 3 et 4. Tous les élèves sont considérés, y compris les élèves qui ont bénéficié d'une exemption et ceux qui ont pris part à l'évaluation mais n'ont pas fait suffisamment de travail pour être notés.

Étude de l'attitude des élèves face aux résultats de l'OQRE

1999–2000		3e année École	3e année Conseil	3e année Province	6e année École	6e année Conseil	6e année Province
Renseignements des élèves							
Nombre total d'élèves inscrits		9	189	139 784	11	275	135 509
Actualisation linguistique en français		6	9	4	3	8	3
Pourcentage des élèves bénéficiant d'aide à l'enfance en difficulté		3 %	15 %	15 %	2 %	17 %	16 %
Attitude de certains élèves							
J'aime lire	*Filles*	85 %	84 %	83 %	88 %	75 %	72 %
	Garçons	84 %	74 %	70 %	60 %	60 %	56 %
Je suis un bon lecteur	*Filles*	62 %	62 %	66 %	85 %	63 %	66 %
	Garçons	68 %	60 %	61 %	72 %	58 %	59 %
J'aime écrire	*Filles*	74 %	74 %	73 %	65 %	61 %	59 %
	Garçons	53 %	62 %	59 %	48 %	48 %	43 %
J'écris bien	*Filles*	74 %	55 %	60 %	77 %	48 %	50 %
	Garçons	47 %	49 %	51 %	56 %	43 %	43 %
J'aime les mathématiques	*Filles*	56 %	64 %	60 %	42 %	49 %	43 %
	Garçons	53 %	72 %	68 %	44 %	65 %	59 %
Je suis bon en mathématiques	*Filles*	50 %	45 %	45 %	42 %	42 %	40 %
	Garçons	68 %	61 %	61 %	76 %	61 %	59 %







Sécurité à l'école

- Code de conduite développé par les parents et le personnel de l'école
- Programme de formation en résolution de conflits
- Programme d'agents de paix
- Programme d'assiduité

Les élèves réfléchissent au sujet de leur école

L'école est un endroit où (% en accord) :	Notre école	Moyenne du conseil
Je me sens bien	80	75
J'apprécie mon travail	76	69
Je suis fier/fière d'être élève	76	72
Je m'entends avec la plupart des élèves	82	74
J'aime mon travail	55	60
Je me sens important/importante	75	74
Les enseignantes et les enseignants me traitent équitablement	89	84
Les enseignantes et les enseignants sont disponibles pour me donner de l'aide additionnelle	72	75
Il y a a plusieurs occasions de participer à des activities sportives, des activités culturelles, etc.	67	68
L'ambiance est suffisamment française	88	75

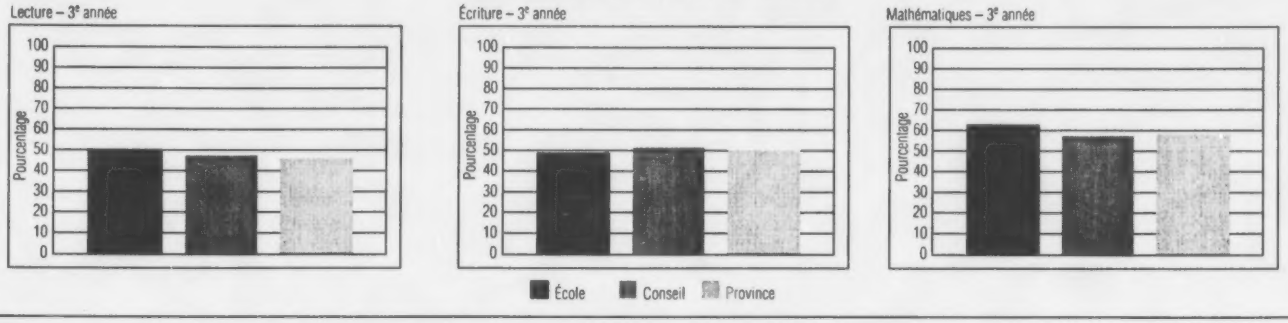
Les parents* réfléchissent au sujet de leur école

Cette école est un endroit où (% qui sont d'accord) :	Notre école	Moyenne du conseil
Je suis renseigné(e) au sujet des progrès de mon enfant	71	83
Je suis bien renseigné(e) en ce qui a trait aux activités à l'école	88	90
Je peux facilement communiquer avec le personnel de l'école lorsque c'est nécessaire	72	73
Une éducation de qualité est fournie	88	81
Les attentes quant au rendement des élèves sont élevées	81	71
Les parents sont accueillis	70	75
Le rendement des élèves est reconnu	75	78
L'ambiance est suffisamment française	82	71

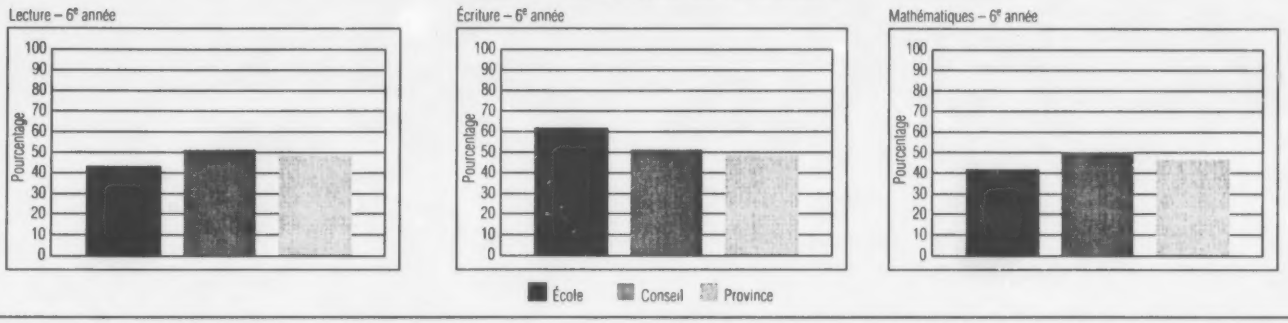
* le mot « parent » s'applique à tous ceux et celles qui fournissent un foyer à nos élèves.

Nos résultats des évaluations de l'OQRE

Résultats des élèves de 3e année :



Résultats des élèves de 6e année :



Évaluation provinciale / Résultats / Nature de l'évaluation

En avril 2000, l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) a administré un test à tous les élèves de 3e et de 6e année de l'Ontario. Le test était une unité d'évaluation intégrée de lecture, d'écriture et de mathématiques. Les résultats obtenus par chacun des élèves ont été remis à leurs parents en octobre 2000.

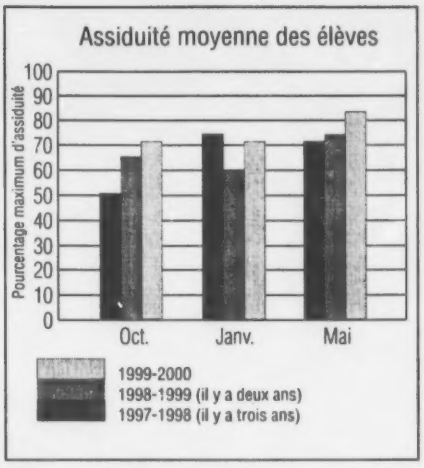
Niveau 3 : Niveau de rendement élevé qui correspond à la norme provinciale, donc l'élève est bien préparé pour l'année suivante

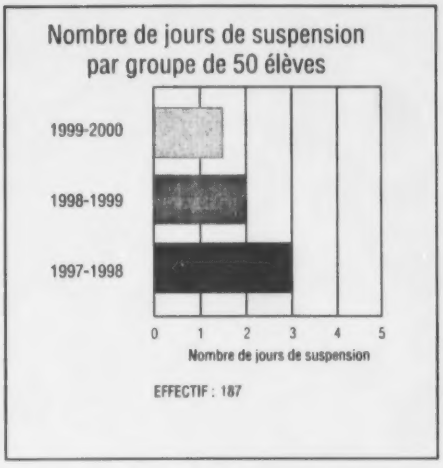
Niveau 4 : Niveau de rendement supérieur à la norme provinciale

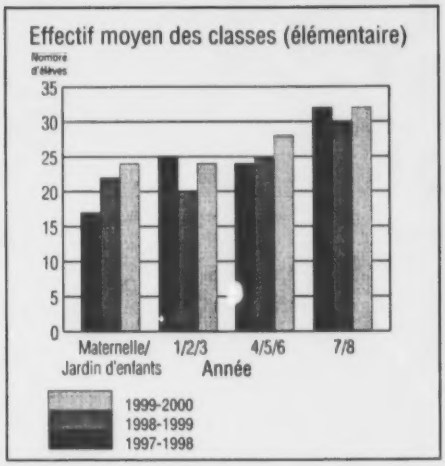
Les pourcentages indiqués font état du nombre d'élèves de 3e année et de 6e année qui ont atteint les niveaux 3 et 4. Tous les élèves sont considérés, y compris les élèves qui ont bénéficié d'une exemption et ceux qui ont pris part à l'évaluation mais n'ont pas fait suffisamment de travail pour être notés.

Étude de l'attitude des élèves face aux résultats de l'OQRE

1999–2000		3e année École	3e année Conseil	3e année Province	6e année École	6e année Conseil	6e année Province
Renseignements des élèves							
Nombre total d'élèves inscrits		9	189	139 784	11	275	135 509
Actualisation linguistique en français		6	9	4	3	8	3
Pourcentage des élèves bénéficiant d'aide à l'enfance en difficulté		3 %	15 %	15 %	2 %	17 %	16 %
Attitude de certains élèves							
J'aime lire	*Filles*	85 %	84 %	83 %	88 %	75 %	72 %
	Garçons	84 %	74 %	70 %	60 %	60 %	56 %
Je suis un bon lecteur	*Filles*	62 %	62 %	66 %	85 %	63 %	66 %
	Garçons	68 %	60 %	61 %	72 %	58 %	59 %
J'aime écrire	*Filles*	74 %	74 %	73 %	65 %	61 %	59 %
	Garçons	53 %	62 %	59 %	48 %	48 %	43 %
J'écris bien	*Filles*	74 %	55 %	60 %	77 %	48 %	50 %
	Garçons	47 %	49 %	51 %	56 %	43 %	43 %
J'aime les mathématiques	*Filles*	56 %	64 %	60 %	42 %	49 %	43 %
	Garçons	53 %	72 %	68 %	44 %	65 %	59 %
Je suis bon en mathématiques	*Filles*	50 %	45 %	45 %	42 %	42 %	40 %
	Garçons	68 %	61 %	61 %	76 %	61 %	59 %







Sécurité à l'école

- Code de conduite développé par les parents et le personnel de l'école
- Programme de formation en résolution de conflits
- Programme d'agents de paix
- Programme d'assiduité

Les élèves réfléchissent au sujet de leur école

L'école est un endroit où (% en accord) :	Notre école	Moyenne du conseil
Je me sens bien	80	75
J'apprécie mon travail	76	69
Je suis fier/fière d'être élève	76	72
Je m'entends avec la plupart des élèves	82	74
J'aime mon travail	55	60
Je me sens important/importante	75	74
Les enseignantes et les enseignants me traitent équitablement	89	84
Les enseignantes et les enseignants sont disponibles pour me donner de l'aide additionnelle	72	75
Il y a a plusieurs occasions de participer à des activities sportives, des activités culturelles, etc.	67	68
L'ambiance est suffisamment française	88	75

Les parents* réfléchissent au sujet de leur école

Cette école est un endroit où (% qui sont d'accord) :	Notre école	Moyenne du conseil
Je suis renseigné(e) au sujet des progrès de mon enfant	71	83
Je suis bien renseigné(e) en ce qui a trait aux activités à l'école	88	90
Je peux facilement communiquer avec le personnel de l'école lorsque c'est nécessaire	72	73
Une éducation de qualité est fournie	88	81
Les attentes quant au rendement des élèves sont élevées	81	71
Les parents sont accueillis	70	75
Le rendement des élèves est reconnu	75	78
L'ambiance est suffisamment française	82	71

* le mot « parent » s'applique à tous ceux et celles qui fournissent un foyer à nos élèves.

Notre école et la communauté

Nos partenariats : Le Conseil de l'école publique Va-Deboncoeur appuie la mission de l'école par le parrainage d'activités parascolaires, sa participation au code de vie et au profil de l'école, sa participation à l'organisation d'activités pour les parents et les élèves et son engagement à promouvoir l'école auprès de la communauté.

Nos bénévoles : Parents, grands-parents et amis sont grandement appréciés pour leur participation aux activités telles que le carnaval, la fête du Potiron, l'Expo-sciences, la fabrication de la tire Ste-Catherine, la fête champêtre, la fête de Noël, la comptabilité lors de collectes de fonds et l'animation de divers ateliers.

Nos liens avec la communauté : L'aréna communautaire René Britt est à notre disposition de novembre à avril pour notre programme hebdomadaire de patinage; la bibliothèque municipale nous réserve une journée par semaine pour divers projets et échanges de livres; le parc Bellerive nous offre une variété de jeux pour le plaisir des enfants; les aînés de la communauté offrent une bourse de mérite à deux élèves de 8e année; les pompiers de la communauté nous offrent un programme de sécurité et la piscine municipale Antoine-Lévis nous accueille régulièrement en juin pour des sessions de natation. Nous sommes fiers de nos partenariats établis avec la communauté.

Notre personnel

	Nombre	Equivalent à temps plein	Rapport école/élèves	Rapport conseil/élèves
Directeur/directrice	1	1	1 : 107	1 : 150
Personnel enseignant	5	5	1 : 21,4	1 : 20,8
Secrétaire	0,5	0,5	1 : 214	1 : 184
Educatrices/éducateurs	1,5	1,5	1 : 71,3	1 : 108

Nombre d'enseignantes ou d'enseignants assignés à des niveaux de cours ou des matières qui ne sont pas inscrits sur leur carte de compétence : 1

En plus, nous avons accès à une orthophoniste, une psychologue, une psychométricienne, une bibliotechnicienne, des coordonnateurs en programmation, des conseillers en aide à enfance en difficulté, des conseillers pédagogiques en programmation et en perfectionnement professionnel, une psychopédagogue, une spécialiste en éducation des sourds et des malentendants, des techniciens en informatique et des tutrices et tuteurs.

Combien ça coûte pour maintenir notre école [1] 1999–2000

Dépenses liées à la salle de classe*	495 000 $	
Dépenses liées à la salle de classe pour l'enfance en difficulté	67 000 $	
Appui à la salle de classe	59 400 $	
Services de conciergerie et services publics	74 000 $	
Transport scolaire	39 000 $	**Moyenne du conseil scolaire**
Total	734 000 $	
Par élève	6 860 $	6 725 $

Inscriptions au programme régulier

107

[1] Le conseil a aussi des dépenses administratives qui représentent 3 % du budget total du conseil. Ceci represente un coût de 186 $ par élève.

* comprend la directrice ou le directeur d'école.

Notre école et la communauté

Nos partenariats : Le Conseil de l'école publique Va-Deboncoeur appuie la mission de l'école par le parrainage d'activités parascolaires, sa participation au code de vie et au profil de l'école, sa participation à l'organisation d'activités pour les parents et les élèves et son engagement à promouvoir l'école auprès de la communauté.

Nos bénévoles : Parents, grands-parents et amis sont grandement appréciés pour leur participation aux activités telles que le carnaval, la fête du Potiron, l'Expo-sciences, la fabrication de la tire Ste-Catherine, la fête champêtre, la fête de Noël, la comptabilité lors de collectes de fonds et l'animation de divers ateliers.

Nos liens avec la communauté : L'aréna communautaire René Britt est à notre disposition de novembre à avril pour notre programme hebdomadaire de patinage; la bibliothèque municipale nous réserve une journée par semaine pour divers projets et échanges de livres; le parc Bellerive nous offre une variété de jeux pour le plaisir des enfants; les aînés de la communauté offrent une bourse de mérite à deux élèves de 8e année; les pompiers de la communauté nous offrent un programme de sécurité et la piscine municipale Antoine-Lévis nous accueille régulièrement en juin pour des sessions de natation. Nous sommes fiers de nos partenariats établis avec la communauté.

Notre personnel

	Nombre	Equivalent à temps plein	Rapport école/élèves	Rapport conseil/élèves
Directeur/directrice	1	1	1 : 107	1 : 150
Personnel enseignant	5	5	1 : 21,4	1 : 20,8
Secrétaire	0,5	0,5	1 : 214	1 : 184
Educatrices/éducateurs	1,5	1,5	1 : 71,3	1 : 108

Nombre d'enseignantes ou d'enseignants assignés à des niveaux de cours ou des matières qui ne sont pas inscrits sur leur carte de compétence : 1

En plus, nous avons accès à une orthophoniste, une psychologue, une psychométricienne, une bibliotechnicienne, des coordonnateurs en programmation, des conseillers en aide à enfance en difficulté, des conseillers pédagogiques en programmation et en perfectionnement professionnel, une psychopédagogue, une spécialiste en éducation des sourds et des malentendants, des techniciens en informatique et des tutrices et tuteurs.

Combien ça coûte pour maintenir notre école [1] 1999–2000

Dépenses liées à la salle de classe*	495 000 $	**Inscriptions au programme régulier** 107
Dépenses liées à la salle de classe pour l'enfance en difficulté	67 000 $	
Appui à la salle de classe	59 400 $	
Services de conciergerie et services publics	74 000 $	
Transport scolaire	39 000 $	**Moyenne du conseil scolaire**
Total	734 000 $	
Par élève	6 860 $	6 725 $

[1] Le conseil a aussi des dépenses administratives qui représentent 3 % du budget total du conseil. Ceci represente un coût de 186 $ par élève.

* comprend la directrice ou le directeur d'école.

Notre conseil d'école

Le conseil d'école de l'école publique Va-Deboncoeur est une entité qui joue un rôle consultatif auprès de la direction de notre école. Notre conseil d'école se compose de six (6) parents élus lors d'une assemblée générale annuelle, la direction de l'école et trois (3) personnes nommées qui représentent le personnel enseignant, le personnel de soutien et la communauté respectivement. Le conseil d'école se réunit six (6) fois par année.

La présidente du conseil d'école

Notre conseil étudiant *(commentaires des élèves)*

- Notre école reflète nos valeurs culturelles. (8e année)
- Les enseignantes et les enseignants de l'école publique Va-Deboncœur sont très dévoués. (6e année)
- Notre école offre un excellent programme d'activités parascolaires. (7e année)
- Mon école vise à repondre aux besoins de tous les élèves. (6e année)
- Mon école a plusieurs projets pour venir en aide aux pauvres. (7e année)
- Les membres de la communauté sont très actifs dans mon école. (6e année)

Mot de la directrice

C'est avec fierté que le personnel de l'école publique Va-Deboncoeur vous présente le *Rapport sur le rendement de l'école* afin de vous permettre de mieux connaître les moyens qu'il utilise pour assurer la réussite scolaire et l'épanouissement de chaque élève. Ce rapport est à la fois une célébration des succès de l'école et un document de renseignements visant à vous donner un portrait global de la vie scolaire. Pour plus de renseignements, je vous invite à communiquer avec moi. Il me fera plaisir de dialoguer avec vous car vos commentaires et suggestions sont grandement appréciés.

La directrice

Rapport sur le rendement
École secondaire – 2000-2001

Province de l'Ontario

Nom de l'école : École secondaire catholique Jeunesse Active

Nom du conseil scolaire : Conseil scolaire de district catholique Quatre Saisons

Notre école

L'école secondaire catholique Jeunesse Active est une école urbaine de la 9e année aux CPO qui en est, en 2001, à sa dixième année d'existence. L'édifice est relativement moderne et contient des salles académiques et spécialisées, permettant d'offrir un enseignement à la fine pointe de la technologie. Une chapelle sert de lieu de recueillement aux élèves et au personnel.

Le directeur est Alain Latreille. Il possède 4 années d'expérience à titre de directeur d'une école secondaire.

La grande majorité des élèves proviennent de quartiers résidentiels urbains avoisinant l'école. À cause des programmes hautement spécialisés de l'enfance en difficulté et de musique, quelques 55 élèves hors-frontières fréquentent l'école.

Mission de notre école

PROJET ÉDUCATIF

Notre mission éducative est basée sur les valeurs de l'Évangile que nous voulons inculquer aux jeunes. L'école vise, à offrir une éducation imbue de spiritualité et du désir d'apprendre et de se dépasser soi-même et où l'enseignement catholique fait partie intégrale du curriculum et de toute la vie étudiante.

OBJECTIFS DÉCOULANT DE LA MISSION

Nous croyons à la nécessité de développer chez nos élèves le sens de la dignité personnelle et de l'engagement responsable, le respect de la liberté des autres sur tous les plans et l'attachement à la personne du Christ, modèle parfait de cet idéal et force capable de soutenir une espérance en dépit des difficultés quotidiennes.

NOTRE VÉCU

En plus des nombreuses activités coordonnées et animées par l'aumônier de l'école, des élèves et enseignants participent à une myriade de services d'appui dont : l'aide aux familles éprouvées ou démunies, des projets intergénérationnels et une équipe d'intervention en cas de crises.

Nos élèves

Nombre	625
Répartition des années d'études	9e - 155, 10e - 152, 11e - 165, 12/CPO - 153
Genre	324 filles 301 garçons
Langue première autre que le français	16 % 100 élèves
Nombre d'années au Canada	97 % des élèves sont nés au Canada; 3 % sont arrivés au Canada durant les cinq dernières années, la plupart d'Italie, du Portugal et de l'Amérique centrale.
Élèves ayant un programme d'enseignement individualisé	Pourcentage des élèves bénéficiant d'aide à l'enfance en difficulté : 5 %

Adresse de l'école :

Tél. :

Téléc. :

Courriel :

Directeur/directrice :

Directeur-adjoint/ directrice-adjointe :

Aumônier :

Secrétaire de direction :

Président/présidente du conseil d'école :

Paraisse(s) :

Conseillère/conseiller :

Directeur/directrice de l'éducation :

Nos programmes et services

PROGRAMME ACADÉMIQUE

Notre école offre une gamme élargie de cours et de locaux pour répondre aux besoins des élèves. Une transition souple entre l'élémentaire et le secondaire demeure une grande priorité. Les sessions d'orientation et de grande collaboration avec les écoles nourricières et les parents en assurent le succès. La programmation scolaire intègre l'utilisation efficace et compréhensive de la technologie et des ordinateurs. Trois laboratoires en informatique sont à la fine pointe de la technologie. Chaque local jouit d'un système multi-médias.

9e – C.P.O. : Tous les cours requis selon les exigences du diplôme sont offerts. Plus de 80 cours sont offerts aux niveaux avancé, général et fondamental, pour les élèves qui complètent leurs études de 11e, 12e et C.P.O. Nous offrons également des cours aux niveaux théorique et pratique pour les élèves des 9e et 10e années.
Religion : Le cours de religion est enseigné à chaque année.
Espagnol : Le cours d'espagnol est offert.
Besoins spéciaux : L'intégration des élèves avec des besoins spéciaux d'apprentissage dans toutes les classes et activités est la norme. Au besoin, des intervenantes et intervenants spécialisés offrent un enseignement individualisé ou par petits groupes.
Éducation coopérative : Près de 80 élèves y participent grâce à la précieuse collaboration des employeurs de la communauté.
Service de pastorale : Ce service aide l'élève à vivre des expériences par rapport à ce qu'il apprend en classe et le laisse participer à des ateliers de pratique évangélique où il peut aller plus loin dans la recherche du sens de sa vie.

ACTIVITÉS PARASCOLAIRES

Cette dimension de l'école est aussi une véritable ruche d'abeilles. Plus de 50 activités diverses sont accessibles : hockey, basket-ball, ballon-volant, curling, balle-molle, golf, piste et pelouse, soccer, ski alpin, badminton, poids et haltères, alpinisme, art dramatique, harmonie de l'école, cinéma, environnement, photographie, multiculturalisme, mathématiques, espagnol, beaux-arts, astronomie, annuaire, café virtuel, conseil étudiant, collation des grades, pastorale, parrainage, médiation par les pairs, Descartes, chimistes en herbe, débat oratoire, génies en herbe, chorale intergénérationnelle, sciences, leadership, etc.

La participation active des élèves, du personnel et des gens de la communauté a des retombées positives pour l'école et sa collectivité. Depuis 3 ans, l'école est allée cueillir les honneurs suivants : 2e prix au Concours provincial de français en composition; 3e place au Tournoi provincial franco-ontarien de hockey; 1re place aux Olympiades de sciences régionales; 1er prix pour meilleure pièce au Festival régional de théâtre; 18e place au Concours Descartes à l'échelle nationale.

Nos responsabilités

L'école secondaire catholique Jeunesse Active a comme objectif principal d'offrir la meilleure éducation à tous ses élèves catholiques de langue française. Nous visons à ce que nos élèves se développent continuellement dans les domaines suivants : spirituel, académique, physique et culturel. Nous croyons essentielle la formation de partenariats avec nos parents et les membres de la communauté afin que nos élèves reçoivent une éducation de qualité. Ces partenariats permettent également à nos élèves catholiques de langue française de faire partie intégrale de la communauté tout en devenant des citoyens responsables.

Nos plans d'épanouissement continu

Partenariat avec le Centre des sciences : L'école veut intégrer davantage l'apprentissage des sciences à la vie pratique, afin d'assurer un meilleur rendement chez l'élève, d'encourager surtout les jeunes filles à considérer des carrières dans le domaine des sciences et de réaliser des placements au niveau du programme alternance étude-travail. **Programmes d'enfance en difficulté** : Élaborer un programme de formation et d'appui auprès des autorités compétentes oeuvrant en santé mentale afin de mieux habiliter les enseignantes et enseignants à développer des stratégies efficaces face aux élèves manifestant des troubles de comportement. L'effet escompté est l'amélioration marquée du rendement de ces élèves.

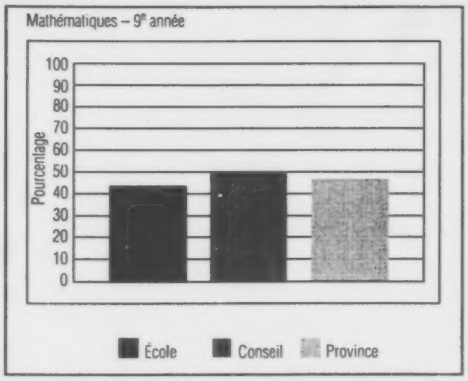
Échange au niveau du personnel avec un collège communautaire : Afin de permettre un perfectionnement plus poussé dans le domaine de la technologie intégrée à la communication et au transport, des démarches seront poursuivies pour permettre un échange d'enseignants entre les deux institutions. Les heureux bénéficiaires de ces efforts seront les élèves qui connaîtront une meilleure réussite scolaire. **Entente avec les départements de chimie et de mathématiques de l'université** : Les élèves doués de l'école entreprendront des projets de niveau universitaire avec deux professeurs universitaires.

Échanges culturels avec des écoles de conseils scolaires francophones : Les élèves de musique instrumentale et d'art dramatique participeront à un échange culturel à la suite de leur production locale. **Symposium sur la foi organisé par une classe d'élèves de 12/CPO**. Un atelier régional sur la foi sera parrainé par l'école et regroupera quelque 100 élèves venus de trois conseils scolaires.

Évaluation de la performance 1999–2000

Test de mathématiques provincial – 9e année

Test de mathématiques provincial de 9e année mené par l'OQRE. Dès que les résultats seront disponibles, les parents en seront avisés.



Pourcentage des élèves qui obtiennent les niveaux 3 ou 4

Autres renseignements de l'OQRE au sujet de l'évaluation des mathématiques de 9e année (pas encore publiés)

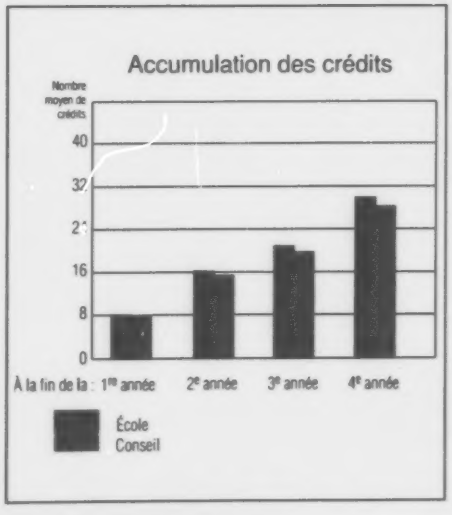
Test de compétences linguistiques des écoles secondaires de l'Ontario – 10e année

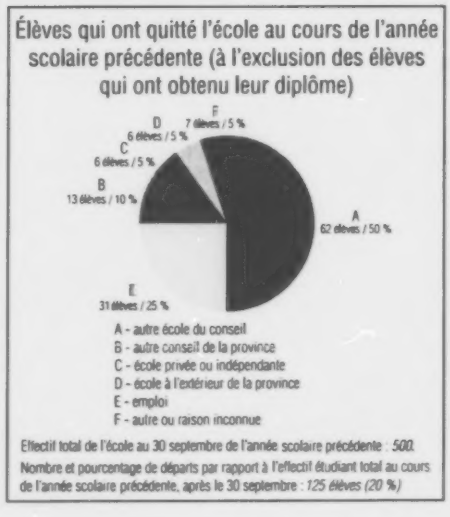
Test de compétences linguistiques des écoles secondaires de l'Ontario – 10e année – préparé par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE)

		% de réussite École	% de réussite Conseil	% de réussite Province
Nombre d'élèves qui ont fait le test	152	60	54	51
Nombre d'élèves absents ou exempts	6			

À noter : Donnant suite à l'évaluation menée par l'OQRE en octobre 2000 en lecture et écriture, l'école a développé, en collaboration avec le Conseil scolaire, un plan d'amélioration qui porte une attention particulière aux directives systémiques du Conseil touchant l'évaluation de l'élève et son suivi, la gestion de classe et les stratégies d'enseignement, la planification de l'enseignement et de l'apprentissage, la formation approfondie et continue de l'équipe-école et l'élaboration d'outils, de guides et de ressources pédagogiques. Quoique les résultats au niveau de l'école soient supérieurs à ceux du Conseil et de la province, la direction de l'école s'est donné comme cible une amélioration d'au moins 5% dans chacune des composantes lors du prochain test provincial de lecture et d'écriture.

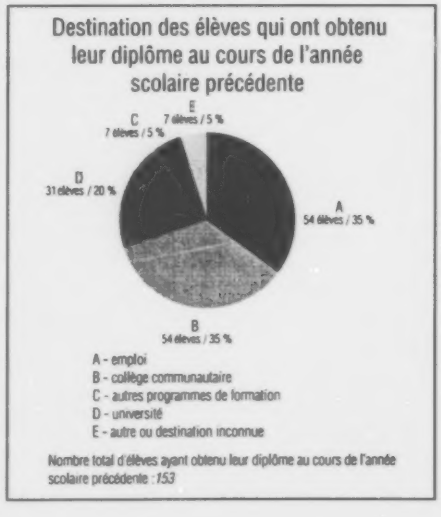
Indicateurs de performance additionnels





Effectif total de l'école au 30 septembre de l'année scolaire précédente : *500.*

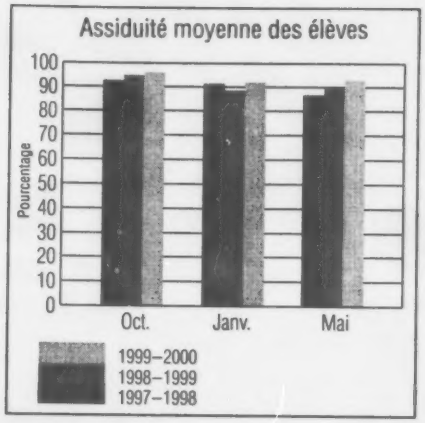
Nombre et pourcentage de départs par rapport à l'effectif étudiant total au cours de l'année scolaire précédente, après le 30 septembre : *125 élèves (20 %)*

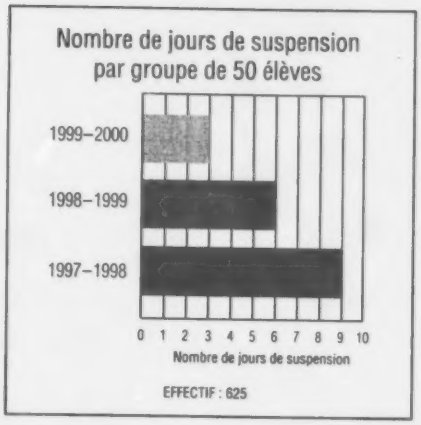


Nombre total d'élèves ayant obtenu leur diplôme au cours de l'année scolaire précédente : *153*

Taux de retention 1999–2000

	Taux de retention
9e année – CPO	93 %





Santé et sécurité à l'école

L'école entreprend des mesures préventives en multipliant les rencontres de sensibilisation et les ateliers de formation, et en développant des politiques bien définies par rapport à la santé et la sécurité. Les mesures adoptées sont mises en œuvre en collaboration avec les intervenants partenaires de l'école. Voici quelques exemples : une communication est faite au foyer de tout élève absent à chaque jour; des équipes d'élèves, sous l'égide du conseil étudiant, reçoivent de la formation au niveau de la résolution de conflits et deviennent des ambassadeurs à cette fin; des politiques sont établies avec une approche « tolérance zéro » face à la violence, la discrimination, le racisme, l'usage de la drogue ou de l'alcool, et les points saillants communiqués aux parents par courrier au début de l'année scolaire; des efforts soutenus contre l'usage du tabac parrainés de concert avec le conseil étudiant; les professionnels de la santé et de nombreuses agences viennent offrir des ateliers à des groupes et rencontrer des individus au besoin comme mesures préventives ou correctives; code de vie précisant les attentes, les responsabilités, les routines, leurs raisons d'être, les conséquences des manquements, etc.

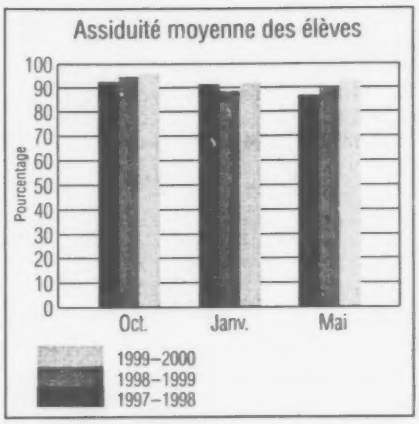
Sondage auprès des élèves sur le thème « Moi et mon école »

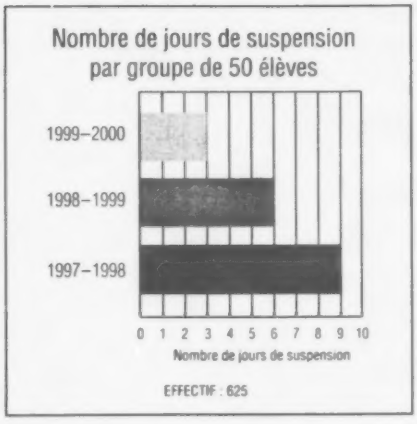
Mon école est un endroit où : (% en accord)	École	Conseil scolaire
Je me sens bien	60	72
Je peux vivre ma foi	73	75
Le travail me valorise	62	81
Je suis fier/fière d'être élève	75	69
J'ai l'occasion de m'épanouir en français	78	81
Je m'entends avec la plupart des élèves	85	70
Je trouve mon travail intéressant	50	55
Je me sens important (e)	70	70
Mes enseignants et enseignants sont justes	85	80
Mes enseignants et enseignantes sont disponibles pour de l'aide supplémentaire	72	75
Les occasions de participer au parascolaire sont nombreuses	60	61

Sondage auprès des parents* quant à leur opinion de l'école

Cette école est un endroit où : (% en accord)	École	Conseil scolaire
On nous tient au courant du progrès de mon enfant/mes enfants	75	70
On reflète nos valeurs catholiques	75	78
On promouvoit la langue et la culture françaises	75	79
Je suis bien renseigné(e) sur les activités qui ont lieu à l'école	78	72
Au besoin, il est facile de rejoindre le personnel	75	70
On offre une éducation de très haute qualité	80	78
Les attentes face au rendement des élèves sont élevées	82	80
Les parents sont les bienvenus	85	80
On fête les réalisations des élèves	83	80

* le mot « parent » s'applique à tous ceux et celles qui fournissent un foyer à nos élèves.





Santé et sécurité à l'école

L'école entreprend des mesures préventives en multipliant les rencontres de sensibilisation et les ateliers de formation, et en développant des politiques bien définies par rapport à la santé et la sécurité. Les mesures adoptées sont mises en œuvre en collaboration avec les intervenants partenaires de l'école. Voici quelques exemples : une communication est faite au foyer de tout élève absent à chaque jour; des équipes d'élèves, sous l'égide du conseil étudiant, reçoivent de la formation au niveau de la résolution de conflits et deviennent des ambassadeurs à cette fin; des politiques sont établies avec une approche « tolérance zéro » face à la violence, la discrimination, le racisme, l'usage de la drogue ou de l'alcool, et les points saillants communiqués aux parents par courrier au début de l'année scolaire; des efforts soutenus contre l'usage du tabac parrainés de concert avec le conseil étudiant; les professionnels de la santé et de nombreuses agences viennent offrir des ateliers à des groupes et rencontrer des individus au besoin comme mesures préventives ou correctives; code de vie précisant les attentes, les responsabilités, les routines, leurs raisons d'être, les conséquences des manquements, etc.

Sondage auprès des élèves sur le thème « Moi et mon école »

Mon école est un endroit où : (% en accord)	École	Conseil scolaire
Je me sens bien	60	72
Je peux vivre ma foi	73	75
Le travail me valorise	62	81
Je suis fier/fière d'être élève	75	69
J'ai l'occasion de m'épanouir en français	78	81
Je m'entends avec la plupart des élèves	85	70
Je trouve mon travail intéressant	50	55
Je me sens important (e)	70	70
Mes enseignants et enseignants sont justes	85	80
Mes enseignants et enseignantes sont disponibles pour de l'aide supplémentaire	72	75
Les occasions de participer au parascolaire sont nombreuses	60	61

Sondage auprès des parents* quant à leur opinion de l'école

Cette école est un endroit où : (% en accord)	École	Conseil scolaire
On nous tient au courant du progrès de mon enfant/mes enfants	75	70
On reflète nos valeurs catholiques	75	78
On promouvoit la langue et la culture françaises	75	79
Je suis bien renseigné(e) sur les activités qui ont lieu à l'école	78	72
Au besoin, il est facile de rejoindre le personnel	75	70
On offre une éducation de très haute qualité	80	78
Les attentes face au rendement des élèves sont élevées	82	80
Les parents sont les bienvenus	85	80
On fête les réalisations des élèves	83	80

* le mot « parent » s'applique à tous ceux et celles qui fournissent un foyer à nos élèves.

L'école et la communauté francophone

L'école catholique de langue française vous offre une éducation de haute qualité qui met l'accent sur l'importance de bien maîtriser la langue française et de vivre sa culture franco-ontarienne avec fierté; un partenariat-clé avec le foyer, la paroisse et la communauté; un engagement hors-pair à relever les nombreux défis que vivent les groupes en situation minoritaire; un réseau d'écoles, d'institutions et d'organismes avec la volonté de promouvoir notre culture et notre belle langue.

Notre personnel

	Nombre	Equivalent à temps plein	Rapport école/élèves	Rapport conseil/élèves
Directeur/directrice	2	2	1 : 312,5	1 : 325
Personnel enseignant	25	24	1 : 26	1 : 21
Secrétaire	5	5	1 : 125	1 : 127
Educatrices/educateurs	2,5	2,5	1 : 250	1 : 300

Pourcentage de cours à unités enseignés par des enseignantes ou enseignants qui n'ont pas la matière inscrite sur leur carte de compétence 7 %

Combien ça coûte pour maintenir notre école [1] 1999–2000

Dépenses liées à la salle de classe*	2 734 375 $	
Dépenses liées à la salle de classe pour l'enfance en difficulté	400 000 $	
Appui à la salle de classe	130 000 $	
Services de conciergerie et services publics	298 000 $	
Transport scolaire	150 000 $	**Moyenne du conseil scolaire**
Total	3 712 375 $	
Par élève	5 939 $	6 100 $

Inscriptions au programme régulier 625

Moyenne du conseil scolaire 26

[1] Le conseil a aussi des dépenses administratives qui représentent 3 % du budget total du conseil. Ceci represente un coût de 186 $ par élève.

* comprend la directrice ou le directeur d'école.

L'école et la communauté francophone

L'école catholique de langue française vous offre une éducation de haute qualité qui met l'accent sur l'importance de bien maîtriser la langue française et de vivre sa culture franco-ontarienne avec fierté; un partenariat-clé avec le foyer, la paroisse et la communauté; un engagement hors-pair à relever les nombreux défis que vivent les groupes en situation minoritaire; un réseau d'écoles, d'institutions et d'organismes avec la volonté de promouvoir notre culture et notre belle langue.

Notre personnel

	Nombre	Equivalent à temps plein	Rapport école/élèves	Rapport conseil/élèves
Directeur/directrice	2	2	1 : 312,5	1 : 325
Personnel enseignant	25	24	1 : 26	1 : 21
Secrétaire	5	5	1 : 125	1 : 127
Educatrices/educateurs	2,5	2,5	1 : 250	1 : 300

Pourcentage de cours à unités enseignés par des enseignantes ou enseignants qui n'ont pas la matière inscrite sur leur carte de compétence 7 %

Combien ça coûte pour maintenir notre école [1] 1999–2000

Dépenses liées à la salle de classe*	2 734 375 $	
Dépenses liées à la salle de classe pour l'enfance en difficulté	400 000 $	
Appui à la salle de classe	130 000 $	
Services de conciergerie et services publics	298 000 $	
Transport scolaire	150 000 $	**Moyenne du conseil scolaire**
Total	3 712 375 $	
Par élève	5 939 $	6 100 $

Inscriptions au programme régulier 625

Moyenne du conseil scolaire 26

[1] Le conseil a aussi des dépenses administratives qui représentent 3 % du budget total du conseil. Ceci represente un coût de 186 $ par élève.

* comprend la directrice ou le directeur d'école.

Message de la présidente du conseil d'école

Bienvenue à l'école secondaire catholique Jeunesse Active! À titre de présidente du conseil d'école, je tiens à souligner notre détermination et notre engagement de vous présenter des recommandations saines et réfléchies à l'école comme au conseil scolaire, dans le but d'assurer que notre école soit toujours l'école de la réussite.

Notre conseil d'école est composé de 14 membres : huit (8) parents d'élèves, une représentante de la communauté, une représentante du personnel enseignant, un représentant des élèves, un représentant du personnel non enseignant, un représentant des paroisses; et le directeur de l'école.

Comme parents, vous faites partie du groupe de partenaires qui assurent l'excellence du système d'éducation. Le conseil d'école, composé de parents et de représentantes et de représentants de l'école et de la collectivité, offre des conseils sur des questions touchant l'apprentissage des enfants. Cette année, le conseil a, entre autres, participé activement à l'examen des sujets suivants : politique de porte ouverte à l'école, code de vie de l'école, processus interne de réglement des différends, plans d'amélioration du rendement des élèves suite aux évaluations de l'OQRE, parents bénévoles, rôle des parents à l'école, et santé et sécurité des élèves.

Les défis sont énormes pour un groupe minoritaire, mais notre persévérance et l'assurance du respect mutuel des différentes cultures permettront à nos jeunes et à notre communauté de s'épanouir pleinement en faisant refléter la vie chrétienne et francophone dans notre milieu.

La présidente du conseil d'école

Mot du président du conseil étudiant

Quoique toute jeune encore, notre école catholique de langue française peut être fière de ses nombreuses réalisations académiques, sportives, culturelles et spirituelles. Le conseil étudiant joue un rôle clé dans sa vitalité, son entrain et son essor. L'école, c'est toi, c'est moi, c'est nous tous qui la fréquentons!

L'équipe-école est jeune, dévouée et dynamique. Les élèves sont anxieux de développer leur plein devenir dans un milieu de vie exceptionnel, à l'image de l'élève. Viens te joindre à nous et considère sérieusement à te présenter au conseil étudiant pour devenir toi aussi un des artisans de ce milieu de vie tout à fait unique. L'esprit d'école, la camaraderie, la participation aux activités parascolaires de toutes sortes sauront bien complémenter la rigueur de tes études. Viens t'engager et te dépasser, toi aussi! On t'attend!

Le président du conseil étudiant

Mot du directeur

L'école secondaire catholique Jeunesse Active aborde les années 2000 avec assurance et entrain. Le projet éducatif, la programmation et les services scolaires qui y sont offerts, les activités nombreuses et variées qui s'y déroulent au quotidien, tout cela témoigne d'une vision qui, tout en se nourrisssant de racines profondes, est résolument tournée vers l'avenir. Comme école catholique, elle vibre de son projet éducatif qui se veut un cheminement de la découverte, une sensibilité à et un accompagnement vers une foi catholique vécue.

Nous souhaitons former pour la communauté des hommes et des femmes solides, à l'esprit ouvert, capables d'engagement, de leadership et de réussite. Nous voulons toujours assurer les services d'encadrement, d'enseignement, de conseil, de soutien, de pastorale et d'animation par un personnel qualifié, engagé et dynamique.

Le directeur